أساليب الكفاءة الوالدية

وعلاقتها بالتنمر

محمد عاطف الجمال

ماجستير صحة نفسية

في هذا الكتاب

يولد الطفل خالياً من الخبرات والمعارف والسلوكيات الاجتماعية، ويتلقى الدروس الأولى في العلاقات الاجتماعية الإنسانية من أسرته بشكل عام، ومن والديه بشكل خاص، بما يسهم في تكوين شخصيته المتوازنة، وتشكيل وعيه وإدراكه لذاته ولمحيطه الاجتماعي، وبما يكفل له التواصل الإيجابي مع الآخرين، والتوافق معهم وفق علاقات إيجابية متبادلة.

وفـــي هــذا الكتـــاب سـوف يـتم تنـاول أسـاليب المعاملـة الوالديـة ، ومفهـوم أسـاليب المعاملـة الوالديــة، و أنــواع أســاليب المعاملــة الوالديــة، و ســمات الوالــدين الــذين يســيئون معاملــة أبنــائهم ، و ســمات النفســية للطــلاب المســاء معــاملتهم ، و الأثــار المترتبــة علــى إســاءة الطلاب ، و النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية،و دراسات سابقة .

التنمـر شـكل مـن أشـكال الإسـاءة والإيـذاء موجـه مـن قبـل فـرد أو مجموعـة نحـو فـرد أو مجموعـة تكـون أضـعف (فـي الغالـب جسـدياً)، هـي مـن الأفعـال المتكـررة علـى مـر الـزمن والتـي تنطـوي علـى خلـل (قـد يكـون حقيقيـاً أو متصـوراً) فـي ميـزان القـوى بالنسـبة للطفـل ذي القوة الأكبر أو بالنسبة لمجموعة تهاجم مجموعة آخرى أقل منها في القوة.

وفـــي هـــذا الكتـــاب ســوف يــتم تنــاول مفهــوم التنمــر ، ومكونــات ســلوك التنمــر، ومعــدل انتشـــار الســـلوك التنمـــري، ســـلوك التنمـــر وعلاقتـــه بالمفـــاهيم الأخـــرى ، و خصـــائص المتنمــرين، و أشــكال التنمــر وصــوره ، و النظريــات المفســرة للتنمــر التنمــر، والمتغيــرات الديموجرافيه الأسرة ، ودراسات سابقة .

الفهرس

الفصل الأول

أولاً: أساليب الكفاءة الوالدية.

- مفهوم أساليب الكفاءة الوالدية.
- أنواع أساليب الكفاءة الوالدية.
- خصائص الوالدين الذين يسيئون معاملة أبنائهم.
- خصائص التلاميذ المساء إليهم من الوالدين.
- الأثار المترتبة على إساءة التلاميذ.
- النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية .

تمهيد:

تعد أساليب الكفاءة الوالدية التي تتبعها الأسرة تجاه الأبناء ذات أثر كبير في تكوين شخصياتهم، وبنائهم النفسي فبقدر ما تكون أساليب الكفاءة الوالدية سوية، يكون سواء شخصية الأبناء في المستقبل، والعكس صحيح.

فالكفاءة الوالدية التي يتلقاها الأبناء ذات علاقة وثيقة بما ستكون عليه شخصياتهم وسلوكهم في المستقبل، وإدراك الأبناء للمعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء في التعامل معهم، إما أن تكون إيجابية وإما أن تكون سلبية، ويعزى إليها مستوى الصحة النفسية الذي يمكن أن يشكل شخصياتهم بوصفهم راشدين في المستقبل (سعاد عبدالله ، حمود القشعان ،2007: 42).

ويعد إدراك الابن لسلوك والديه أكثر ارتباطا بتوافقه الشخصي والاجتماعي، واستقراره النفسي وتحقيقه لذاته، وهذه الحقيقة تتماشى مع معطيات الصحة النفسية، التي تؤكد دائما بأن التنظيم السيكولوجي للفرد يتأثر دائما بمدركاته الشخصية (أديب الخالدى ، 2000: 148).

كما تؤدي ردود فعل الوالدين واتجاهاتهما دورا بالغ الأهمية في تشكيل النمو النفسي الكلي للشخص، ولعل أكثر ردود الفعل والاتجاهات سلبية على ثقة الشخص بذاته واستقلاليته- هي قيام الوالدين بالحماية الزائدة له من جهة أو رفضه وعدم قبوله من جهة أخرى، فالحماية الزائدة والرفض قد يكون أثرهما السلبي أكثر سوء. ولقد أجمعت نتائج العديد من الدراسات على أن معاملة الوالدين السلبية إحدى المشكلات الرئيسية التى تفرض قيودا تنطوي على تحديات خاصة على صعيد التكيف النفسي- الاجتماعي للأشخاص وكذلك المهارات اللازمة للأداء المستقل، الأمر الذي يدفع بهم إلى تبنى أدوار سلبية (جمال الخطيب ، 1998: 167-168).

ولقد حظيت أساليب الكفاءة الوالدية باهتمام الباحثين منذ عهد بعيد، حيث كان الاهتمام منصبا على تناول وجهات نظر الآباء ، وبعد ظهور الاتجاه الظاهراتي تحول الاهتمام إلى معرفة وجهات نظر الأبناء أنفسهم حول أساليب الكفاءة الوالدية التي يتلقونها من قبل الوالدين، لأن المهم هو ما يدركه الابن في معاملة والديه له، وليس المهم ما يقصده الوالدان في معاملتهما للابن(الهام عبدالله ،1998: 2).

مفهوم أساليب الكفاءة الوالدية:

تعددت المفاهيم الخاصة بأساليب الكفاءة الوالدية نظراُ لتعدد هذه الأساليب وكذلك تنوع طرقها وتداخلها هذا بالإضافة إلى اختلاف طرق قياسها ، والأطر النظرية التي أستند إليها الباحثون ،حيث يعرض الباحث عدداً من هذه التعاريف فقد عرفها عسكر بأنها " مدى إدراك الأبناء لطريقة معاملة الوالدين في إطار التنشئة الاجتماعية في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الابن للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان والأمان ، بصورة لفظية أو غير لفظية ، أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الابن لعدوان الوالدين وغضبهم منه وكذلك الانتقاد الدائم والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسباب والسخرية والتهكم واللامبالاة والاهمال والرفض غير محدود بصورة غامضة(آسيا راجح ، 17:2000).

- ويعرفها(نادر فتحي قاسم ، 2008 : 125) بأنها تلك التنظيمات النفسية المستقرة والتى إكتسبها أو كونها الوالدان من خلال خبراتهما السابقة في الحياة ومعتقداتهما وتحيزاتهما الفكرية ،والتى تدفع الوالدين إلى إتباع أساليب معينة دون غيرها في تعاملهما مع الأبناء.
- وتشير(سهى بدوى ،2006: 215)الى أن أساليب الكفاءة الوالدية هى السلوك الموجة من قبل الاباء تجاه الأبناء بهدف تنشئتهم إجتماعياً ويمكن التعرف عليها من خلال المفاهيم والانطباعات لدى الابناء.

- وتعرفها(بشرى عبد الهادي, 47:2002) بأنها " الاساليب التي يتلقاها الابناء من الاباء والامهات في مواقف الحياة المختلفة والتي نتعرف عليها من خلال التقارير اللفظية للأبناء ، وتتمثل هذه الاساليب في: التقبل ، التسامح ، الرفض ، الشدة ، الاستقلال ، التبعية ، الاهمال ، المبالغة في الرعاية ، التذبذب. بينما ركزت ديانا بومريند Diana Baumrind على أنواع وأنماط من أساليب الكفاءة الوالدية وعرضت أربعة أساليب هي (أسلوب الرسمي الديمقراطي ، أسلوب الفاشي المتسلط والمتجبر، أسلوب الاختياري الحر ، أسلوب الرفض) وفي المقابل قامت بعرض ثلاثة أساليب سلوكية للأبناء هي (ودود ، فعال)، (منازع ، سريع الغضب)،(مندفع ، عدواني) وهذه الاساليب السلوكية للأبناء مرتبطة بأساليب الكفاءة الوالدية(موسى نجيب ،11:2003).
- أما عبد الرحمن محمد يرى أن أساليب الكفاءة الوالدية هى موقف الآباء والأمهات تجاه أبنائهم ، والاسلوب المتبع في التنشئة من خلال مواقف الحياة المختلفة البيولوجية والاجتماعية ويتم التعرف عليها من خلال إدراك الابناء لها وذلك بالنسبة للأساليب الفرعية التالية (التقبل مقابل الرفض ،المساواة مقابل التفرقة ، الاتساق مقابل التذبذب ، الاستقلال مقابل التبعية) والتى يمكن قياسها من خلال الوالدين أو من خلال الابناء(عبد الرحمن محمد، 2008: 18).
- وترى شعيبي أن أساليب الكفاءة الوالدية " هي كل ما يراه الاباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة وتنشئة الابناء في مختلف المواقف الحياتية ، وتتضمن أساليب الكفاءة الوالدية كل من أساليب إثارة الالم ، والنفي، والتذبذب ،التسلط ، الحماية الزائدة، والاهمال ،والتدليل ، والقسوة، والتفرقة " (انعام شعيبي ،5:2009).

- أما بوكاتكو وايهلير (Bukatko & Daehler, 1992) فقد أوضحا بأن أساليب الكفاءة الوالدية تتبين في ثلاثة اتجاهات وهي "التبليغ" Induction ويشتمل على مجموعة الشرح والتفسير ، و"تأكيد القوة" Power assertion وتشمل أساليب القسوة والتسلط ، و"سحب الحب" Lovewith drawl ويشمل أساليب الرفض والاهمال.
- وعرفها (محمد الشيخ, 2010 : 42)بأنها مجوعة من العمليات التي يقوم بها الوالدان سواء بقصد أو بغير قصد في تربية أبنائهم ، ويشمل ذلك توجيهاتهم لهم، وأوامرهم ، ونواهيهم ، بقصد تدريبهم على التقاليد والعادات الاجتماعية ، أو توجيههم للاستجابات المقبولة من المجتمع ، وذلك وفق ما يراه الاباء ، كما يظهر من خلال وصفهم لخبرات الكفاءة التي عايشوها.

- أما(ميساء يوسف ، 18:2006) فعرفها بأنها " الأساليب التي يتبعها الآباء مع الابناء سواء كانت ايجابية وصحيحه لتأمين نموهم في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو سالبة وغير صحيحة تعوق نموه عن الاتجاه الصحيح بحيث تؤدي إلى انحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة وبذلك تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي لقد قسمها في مقياسه إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

1. الأسلوب العقابي أو تأكيد القوة : Power Assertion ويتضمن عقاباً بدنياً أو تهديد بالحرمان من أشياء أو امتيازات مادية .
2. أسلوب سحب الحب (الحرمان النفسي): Love With Drewal الذي يعبر فيه الاباء عن غضبهم وعدم استحسانهم عن طريق تجاهل أبنائهم رافضين التكلم معهم أو الاستماع إليهم أو التهديد بتركهم.

3. الاسلوب الإرشادي التوجيهي: Induction ويتضمن وسائل عن طريقها يشرح الآباء ويفسرون لأبنائهم سبب رغبتهم في تغيير سلوكهم .

ويلاحظ الباحث أنه من خلال التعاريف السابقة لأساليب الكفاءة الوالدية أنها تتحدد في اتجاهين أساسين ومختلفين أحدهما سوي يبعث على الأمن والأستقرار ويتحدد من خلال أساليب التقبل والإهتمام والتسامح والتوازن في أسلوب التنشئة ، والأخر غير سوي يبعث على الاضطراب وعدم التوافق النفسي ويتحدد في أساليب الرفض ، والقسوة ، والعقاب والتفرقة، وغيرها . ولكن رغم اختلافهما إلا إنهما يؤكدان على مضمون واحد وهو أن الكفاءة الوالدية تعبر عن أشكال التعامل المختلفة والمتبعة لإدراك الأبناء لهذا التعامل وما يعنيه من قبل الوالدين مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة الإجتماعية ، وبالنسبة لهم هو العامل المهم الذي يحدد إلى أي مدى سوف يكون الاضطراب النفسي لديهم. فمجرد ولادة الأبن تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية والتي سوف تحدد أنماط متباينة من أساليب التنشئة التي تعكس أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم ومن هنا سوف يشير الباحث إلى أنواع هذه الاساليب السلبية في ضوء ما تحويه هذه الدراسة.

أنواع أساليب الكفاءة الوالدية:

تتنوع أساليب الكفاءة الوالدية ما بين ايجابية وسلبية، ففي حالة الأساليب الايجابية يستخدم الوالدان أساليب كالتقبل، والديموقراطية، والتسامح، وغيرها، وبالتالي تنعكس على بناء شخصية الابن إيجابيا فيتمتع بصحة نفسية جيدة، حيث يكون واثقا من نفسه، متزنا، قادرا على الاندماج مع الأسرة والمجتمع وتكوين علاقات اجتماعية طيبة.

وقد يلجأ الآباء والأمهات في أحوال كثيرة إلى استخدام أساليب خاطئة في تعاملهم مع أبنائهم مثل: الحماية الزائدة أو الإهمال ، أو إثارة مشاعر النقص، فإذا كان هذا حال الكفاءة الوالدية، فإن الابن سينشأ على الخوف وعدم قدرته على تحمل المسؤولية ويصاحب ذلك القلق وتغلب عليه النظرة المتشائمة ويعاني من الاغتراب (صالح حسن ، ناظم هاشم ، 1999: 47).

ومن خلال مراجعة الباحث للأطر النظرية وللدراسات السابقة التي تناولت أساليب الكفاءة السلبية للطلاب توصل إلى عدد من الأساليب هي:

1- الرفض: Rejection

يتمثل الرفض في شعور الأبن بأنه غير مقبول من والديه، ولهذا فإن أفكاره وتصرفاته لا تعجبهما، ويتجنبان التعامل معه، ويسرعان إلى الغضب منه أو إلى عقابه، ويكثران من الشكوى من كل ما يفعله، وفي أخص الحالات يشعر الأبن أنه يعامل من الوالدين كما لو كان شخصا غريبا (سهى بدوى ،2006: 154).

ويؤدي إتباع الرفض للأبن، إلى صعوبة بناء شخصية مستقلة لديه، وقد يعاني من الشعور بالنقص، وبالتالي يرفض السلطة الوالدية وينسحب شعوره هذا إلى معارضة السلطة الخارجية، وغالبا ما يصبح متمردا ومتسلطا عليها في المستقبل (زكريا صادق: 2003: 224).

ويشير(عبدالله عويدات, 1997) إلى أن هذا الأسلوب ينمى لدى الأبن شعور بعدم تقبل والديه له، ويحبط حاجته إلى الحب، مما يؤدي به لأن يكون شخصاً عدوانياً وغير متوافق مع الحياة (عبدالله عويدات ، 1997: 85).

فالرفض الوالدي لا تكون محصلته سوى فرد يعاني من سوء التوافق وعدم الاتزان الانفعالي، ونقص القدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، بل يؤدي إلى شخصية مترددة قلقة تعاني من الخجل والانطواء، ترفض التعامل مع المجتمع وتشعر بالعزلة والانطواء (هالة فاروق ،2002: 24).

ومما لا شك فيه أن الوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه الأبن يلعب دوراً في حياته، فإذا كانت الأسرة متقبلة لإبنها باعتباره فرداً فيها له إمكانياته وقدراته واستعداداته التي يمكن استغلالها بطريقة صحيحة، فإن ذلك سينعكس بصورة ايجابية على توافقه النفسي والاجتماعى ، فسيتقبل ذاته ومجتمعه، وسيحاول أن يكون إيجابيا وفعالا في هذا المجتمع (محمد سعد ، طه مصطفى ، 2002: 125-126).

ويرى(نجاح رمضان, 2010) أن أسلوب الرفض يتمثل في إدراك الابن بأن والديه لا يتقبلانه، ولا يبديان مشاعر الود والحب نحوه، ولا يلبيان حاجاته إلى جانب شعوره بأنه عبء كبير على الأسرة. وهناك العديد من المواقف الوالدية التى يدرك الأبن من خلالها أسلوب الرفض الوالدي، منها:

- الشعور بالتباعد بينه وبين والديه نتيجة لعدم وجود لغة حوار مشتركة متبادلة بينهم.
- محاولة بعض الآباء إخضاع أبنائهم لبعض القواعد السلوكية باتخاذ أساليب تتسم بالصرامة والقسوة مما يشعر الأبن بعدم الحب(محمد عبدالرحمن، 2003: 20-21).

ويلخص الباحث بعض آثار الرفض الوالدي على الطالب ذوى اضطراب الشخصية التجنبية كالآتي:

1. الشعور بأنه شخص غريب داخل الأسرة.
2. تكوين شخصية اعتمادية وغير مستقلة.
3. الشعور بالعدائية تجاه الوالدين
4. الشعور بالنقص نتيجة الكفاءة السلبية.
5. التمرد على الوالدين والمجتمع.
6. سوء التوافق وعدم الاتزان الانفعالي.
7. ضعف العلاقات الاجتماعية.
8. الخجل والانطواء.
9. الشعور بعدم الانتماء للأسرة.

2 - الحماية الزائدة: Overprotection

يظهر في هذا الأسلوب حرص الوالدين –أو أحدهما– على حماية أبنهما والتدخل في كل شئونه بما لا يتيح له فرصة اتخاذ القرار المناسب بنفسه، فالأم التي تتبنى اتجاه الحماية الزائدة نحو أبنها تعمد إلى عدم إعطائه الفرصة للتصرف في كثير من أموره، بل تتحمل هي نفسها نيابة عنه كل أموره دون إشراكه حتى في الأمور التي تعتبر من أموره الخاصة، فإذا ما اعتدى أحد أصدقائه عليه قامت بالدفاع عنه. وقد تتضح مظاهر أخرى للإفراط في الرعاية خاصة عند الآباء ممن يساورهم القلق لدرجة الفزع حول سلامة أبنائهم من الخطر أو المرض، فيعرضون عليهم نظاما معينا من الطعام خوفا على صحتهم وقد يتابعون كل حركة من حركاتهم خوفا من تعرضهم للخطر وغيرها من مظاهر الإفراط في الرعاية، ويؤدى مثل هذا النمط من التربية الى وجود شخصاً متردداً يخشى اقتحام المواقف الجديدة ولا يعتمد على نفسه(عبد الرحمن محمد ، 2008 : 30).

فالإفراط في حماية الأبن يؤدي إلى حرمانه من الفرص التي تساعده على التعلم فنجده ويلقي بكثير من المسئوليات على الآخرين ولا يستطيع تحمل مسئولية نفسه، وبهذا فإنه يفقد كل إمكانياته للتعلم واكتساب الخبرات المختلفة، ولذلك فإنه يتعرض إلى فشل كبير في نواحي التكيف والتوافق الاجتماعي ، ويتسم أسلوب حياته بالفردية والأنانية، ولا ينمو لديه الإحساس بالآخرين وبالمجتمع، وحين يعتاد على هذا الأسلوب فإنه يتوقع من الآخرين الامتثال لكل ما يرغب فيه (Thomas, w.,2012).

إن حرمان الأبن من الاعتماد على نفسه يؤدي لعجزه وعدم تحمله لمسئولياته كفرد في المستقبل وعدم القدرة على مواجهة الصعاب والمواقف الاجتماعية، فيجب على الوالدين إتاحة فرص التعلم لاكتشاف بيئته مع مراعاة اختلاف طرق التعلم والتوجيه، حيث ان المبالغة فى الحماية تجعله يجد صعوبة فى عملية التواصل والتكيف مع المحيطين ويخطئ من يظن أن ذلك يتم من خلال مزيد من الرعاية والإفراط في الحماية، إذ أن الحماية الزائدة لها نتائجها الخطيرة على الأبناء، حيث أنها تؤدي إلى انعزالهم حتى داخل الأسرة (Smith, E,.2011).

إن عدداً كبيراً من الآباء لا يتوقعون الكثير من أبنائهم المضطربين، فالحماية الزائدة بالنسبة لهم هي البديل المريح، وبالتالي تصبح مشكلة حقيقية تعيق النمو النفسي للأبناء، خاصة في الحالات التي يفتقر فيها الآباء إلى معرفة الأبعاد السيكولوجية لاضطرابات الشخصية التجنبية أو عندما يشعرون بالذنب بسبب إعاقة أبنائهم. وقد لا يدرك الآباء أنهم يسيئون إلى ابنهم بتوفير الحماية الزائدة له ولذلك فهم بحاجة إلى الإرشاد لكي يحددوا أهدافا واقعية ويتبنوا توقعات ملائمة. (مروة الخطيب ، 2011: 165-166).

إن أساليب الكفاءة الوالدية الخاطئة والمتمثلة بتقديم الحماية الزائدة لاضطرابات الشخصية التجنبية تلعب دورا في مستوى نموه الاجتماعي، بحيث يصبح اعتماديا على الآخرين (سعيد العزة ، 2001: 52).

وعلى الرغم من أن الحماية الزائدة مغلفة بالمحبة إلا أنها اتجاه سلبي وغير مرغوب فيه لأنها خليط بين التشدد والحنان والعطف؛ فالآباء والأمهات الذين يبالغون في حماية أبنائهم ، يدفعونهم إلى العزلة والانطواء(محمد عبدالرحمن، 2003: 22).

مما سبق يتضح للباحث أن هناك إجماع كبير من قبل الباحثين بأن أسلوب الحماية الزائدة في الكفاءة الوالدية يشكل خطرا كبيرا على اضطرابات الشخصية وخاصة اضطراب الشخصية التجنبية، حيث وصفه البعض بأنه أخطر من الاضطراب نفسه، لما لهذا الأسلوب من أثر كبير على شخصية الطالب، الأمر الذي يجعله غريبا عن ذاته وعن مجتمعه.

3- أسلوب إثارة الشعور بالنقص Arousing Inferiority:

يتمثل هذا الأسلوب في استخدام الآباء لأساليب من شأنها تأنيب الأبناء واستثارة مشاعر الذنب لديهم، والتقليل من شأن كل ما يصدر عنهم من سلوك وتصرفات (عبد الحافظ ، 2003: 348)، مما يشعرهم بالضيق، والألم، والشعور بالنقص والدونية، مثل: أساليب التأنيب، والتوبيخ، واللوم (جمال حمزة:، 2005: 12).

فإذا ما نظرت الأسرة إلى الأبن على أنه فرد عاجز (غير كفء)، وأنه أقل فاعلية من الآخرين، فان ذلك يفقده الثقة بنفسه مما يجعله يفضل العزلة والانطواء (عمرو رفعت، 2005: 60).

وهكذا فإن الأبن يبنى ثقته بنفسه واعتماده عليها من خلال سلسلة من التصرفات والأفعال الناجحة التي يتلقى على أثرها القبول والتشجيع من والديه ومن الآخرين المحيطين به، وعلى العكس من ذلك عندما يتعرض لسلسلة من التصرفات والأفعال الخاطئة مثل العقاب أو التأنيب من قبل والديه أو الآخرين حوله فيشعر بفقدان الثقة بالذات والاحباط، وبالتالي فإن فقدان الثقة سيقلل من فرص نجاحه ومحاولاته المستقبلية (ايهاب الببلاوي، 1995: 43).

وبما أن أسلوب إثارة الشعور بالنقص يؤدى إلى الكثير من الاضطرابات والمشكلات النفسية لدي الأشخاص العاديين الذين لا يعانون من نقص حسي واضح؛ فإن الباحث يرى أن هذا الأسلوب أكثر تأثيرا في شخصية الأبناء ذوى اضطراب الشخصية التجنبية، وذلك لما يحدثه هذا الاسلوب من احباط لطاقته وقدراته فتشعره بالدونية أمام الأخرين مما يؤدى إلى عدم القدرة على التواصل مع الآخرين بشكل كبير، وضيق دائرة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وغيرها، لذا ينبغي على الوالدين تجنب إثارة مشاعر النقص لدي أبنائهم ، وعليهم البحث عن الجوانب والصفات الإيجابية وتعزيزها حتى يستطيع الأبن أن يتغلب على مشاعر النقص لديه، ومن ثم إحساسه بأنه فرد مقبول ومرغوب فيه بالدرجة الأولى من قبل والديه، الأمر الذي يجعله يشعر بانتمائه إلى أسرته ومن ثم إلى مجتمعه وبأنه ليس عضوا غريبا عنهم.

4- أسلوب التفرقة Discrimination:

قد يلجأ بعض الآباء إلى التفرقة بين الأولاد في الكفاءة وعدم المساواة بينهم بسبب نوع الجنس أو السن أو الترتيب الميلادي أو لأي سبب آخر، وهذا الأسلوب يسيء إلى صحتهم النفسية، حيث يزرع الحقد في نفس المغلوب على أمره ويجعل من المدلل إنسانا أنانيا مغرورا ومتسلطا (كامل شعبان ,عبدالجابر وتيم، 1999: 53- 54).

ويعزو وجود التفرقة إلى انقطاع خط الاتصال بين الوالدين والابن المضطرب بسبب عدم اتقان الوالدين للطرق الملائمة للتعامل مع الابناء، ونظرا لاختلاف السلوك الأسري بين أبنائهم من حيث تفاعل الوالدين مع الأخير بتلقائية وسهولة، فإن ذلك يشعره أنه غريب بين أهله ويتملكه الحقد والكراهية من إخوته (على فرح، 2014: 51).

وهكذا فإن ذوى اضطراب الشخصية التجنبية يمكن أن يكون أكثر حساسية لأسلوب التفرقة ، فأي تفضيل للأخوة الآخرين على حسابه يجعله يشعر بالغيرة منهم وأحيانا الحقد عليهم وبخاصة عندما تشعره هذه التفرقة بالاضطراب والقصور الذي ألم به (ايهاب الببلاوي، 1995: 46).

ويعتبر وجود شخص مضطرب في الأسرة يؤثر على علاقة الوالدين بالأبناء الآخرين، فالوالدان قد ينغمسان في مشاكلهم متجاهلان احتياجات الأبناء الآخرين أو قد يحدث العكس مما يؤدي إلى اضطراب العلاقات بين الأخوة داخل الأسرة. ويؤدي شعور المضطرب بالتفرقة إلى إنماء الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس، ويترتب عليه أيضا تكوين شخصية غير متزنة مليئة بالغضب والغيرة تجاه الآخرين (محمد عبد الرحمن، 2003: 25).

يبدو مما تقدم أن المضطرب أكثر حساسية لأسلوب التفرقة في الكفاءة الوالدية، ذلك لأنه يستطيع قراءة ملامح وجه الوالدين وإدراك ما إذا كانوا يعاملونه كباقي أخوته أم لا، سواء أكانت هذه التفرقة في الكفاءة حسية، كتمييز الأبناء الأخرين بإعطائهم بعض الأشياء المادية، أو كانت التفرقة معنوية، كتمييز أحد الأبناء بنوع من الحنان أو العطف أو الاستحسان، فيلجأ إلى العزلة والانطواء، لذا ينبغي على الوالدين أخذ هذا الجانب بعين الإعتبار عند معاملة أبنائهم.

5- أسلوب التسلط Authoritarianism:

يقصد بأسلوب التسلط: المبالغة في الشدة دون الاهتمام بحاجات ورغبات الابن، وفرض الطاعة المعتمدة على أساليب القوة كالتهديد والعقاب الجسمي، أكثر من أساليب الشرح والتفسير (فاطمة الكتاني، 2000: 81).

كما يتمثل أسلوب التسلط في فرض الأم أو الأب لرأيه على الأبن، ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغباته التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها حتى ولو كانت مشروعة، وقد يستخدم أحد الوالدين أو كلاهما أساليب تتسم بالعنف كالتهديد أو الضرب أو الحرمان أو غير ذلك، والتى تؤدى بدورها الى عرقله النمو النفسي والاجتماعي (محمد المصيلحى، 1994: 26- 27).

ويحدد (على شهاب، 2001: 224) المبادئ التي يقوم عليها السلوك التسلطي في:

- مبدأ العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية.
- مبدأ المجافاة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء. ويتمثل ذلك بحواجز نفسية وتربوية كبيرة بين أفراد الأسرة الواحدة.
- لا يسمح للأبناء داخل الأسرة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حدث ذلك فإن هذه الآراء والانتقادات قد تكون مصدر سخرية وعقاب لهم.

ويشير (علاء كفافي, 1989) إلى أن الابن يدرك معاملة والديه التسلطية، بأنهما يقيدان حركته، ولا يعطيانه الحرية الكافية ليعبر عن نشاطه كما يريد، ولا يسمحان له بحرية التعبير عن نفسه، وعن مشاعره، ويدرك أن والديه يعمدان إلى رسم خطوط محددة ليس له أن يتخطاها، وعليه أن يتصرف وأن يسلك كما يريد الوالدان (علاء كفافي، 1989: 109).

إن الأساليب التسلطية تؤدي بصورة عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية واغترابها (على شهاب، 1998: 254). ويضيف الخويت (1999) أن ما يصاحبها من عقاب يؤدي إلى إعاقة الاتصال الاجتماعي بالآخرين، وقد يميل الفرد إلى العزلة والانسحاب من الحياة الاجتماعية ، ويتسم بالتشاؤم وعدم الثقة بالنفس (وليد حمادة، 2010: 81).

وتضيف (أماني خليفة ,2003) أن الأساليب التسلطية في التربية تؤدي إلى بناء شخصيات انطوائية، توجه عدوانها نحو الذات والأخرين، كما يترتب على الإفراط في استخدام التسلط بناء شخصية متمردة خارجة على قواعد السلوك، وعلى كل قانون وسلطة وذلك نظراً لما تعرض له من أشكال التسلط والعنف داخل الأسرة (أماني خليفة، 2003: 123).

ويرى الباحث أن الكفاءة الوالدية التسلطية للأبناء ، تجعل منهم أفراداً مستسلمين خاضعين، مطيعين ومنفذين للأوامر التي يتلقونها، وليس لديهم القدرة على الاعتراض أو إبداء آرائهم حولها، الأمر الذي يجعلهم يؤثرون الوحدة النفسية، والابتعاد عن السلطة الوالدية، وبالتالي يشعرون بأنهم غرباء عن أسرهم وعن مجتمعهم، وقد تتملكهم رغبة جامحة في التمرد على الوالدين وكسر قيود سلطتهم، وقد تتطور هذه الرغبة إلى التمرد على سلطة المجتمع.

6- أسلوب الإهمال Negligence:

يتمثل أسلوب الإهمال في تجنب الآباء التفاعل مع الأبناء، وتركهم دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه، ودون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، ودونما توجيه إلى ما يجب أن يقوموا به أو إلى ما ينبغي عليهم أن يتجنبوه (فاطمة الكتاني، 2000: 79)، وهذا الإهمال من قبل الوالدين يؤدي إلى شعور الأبناء بالقلق والاغتراب والخوف الدائم مما يؤثر على نموهم النفسي والأجتماعى (موسى نجيب، 2003: 74)، ويتمثل هذه الاتجاه من وجهة نظر فروم في إهمال الابن وعدم تحقيق الأمن والرعاية والحنان، فتنمو لديه مشاعر الحقد والغيرة والاهمال وعدم الشعور بالأمن مما يجعله اكثر عرضه لتجنب المواقف الاجتماعية (سامى ملحم، 2001: 135).

ويرى محمد عبدالرحمن(2003) أن المضطرب يدرك أسلوب إهمال والديه له من خلال معاملتهم له، حيث أنهما يهملانه فلا يعرف طبيعة مشاعرهم نحوه ، هل هي سلبية أم إيجابية؟ هل هما مؤيدان له أم معارضان، فهو لا يجد استحسان لتصرفاته أو استهجان لها (محمد عبدالرحمن، 2003: 22).

ويضيف(عمرو سالم ,2005) أن أسلوب إهمال الأبناء يؤثر في انحراف سلوكهم – وبخاصة ذوى اضطراب الشخصية التجنبية– بالإضافة إلى فساد خلقهم، وظهور بعض الاضطرابات السيكوباتية لديهم (عمرو سالم، 2005: 22).

ويرى الباحث أن أسلوب الإهمال يتمثل في عدم اشباع متطلبات الأبناء الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية، وقد يكون هذا الإهمال نتيجة افتقار الوالدين إلى وسيلة التواصل مع أبنائهم ، أو قد يرجع إلى الانشغال الدائم بمتطلبات الحياة أو الاهتمام ببعض الأبناء دون غيرهم مما يجعله يشعر بالحقد والكراهية وأنه شخص غريب وغير مرغوب فيه فتصطبغ حياته بالعديد من الاضطرابات والقلق وعدم القدرة على التفاعل مع الأخرين والشعور بالعزلة.

7- أسلوب القسوة Cruelty:

يعبر أسلوب القسوة عن مجموعة من السلوكيات التي يتبعها الآباء لضبط سلوكيات الأبناء غير المرغوبة فيها (بالنسبة للآباء)، ويتضمن العقاب الجسمي الصفع والضرب، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي، وقد يكون مصحوبا بالتهديد اللفظي أو الحرمان، وقد تصل شدة العقاب لدرجة إساءة معاملة الابن وإيذائه (فاطمة الكتاني، 2000: 77).

ويذكر Bordizinsky أن الأبناء الذين عوقبوا بقسوة من قبل الوالدين اصبح سلوكهم يتسم بالعدائية مع الأخرين ويكون من المتوقع من الأبناء الذين تمت ممارسة القسوة مع عقابهم أن يصبحوا منحرفين أو لهم سلوكيات مضادة لمجتمعهم وقد يولد أسلوب القسوة أيضا الرغبة فى الوحدة والانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية ونقص القدرة على التعامل والتفاعل مع الأخرين بطريقة سليمة (زكريا الشربينى، 2003: 225).

إن العقاب كأسلوب من أساليب التربية تأتي خطورته من ناحيتين هما: نوع العقاب، ودرجة العقاب، فأما من حيث درجة العقاب فهناك كثيرا من الآباء يستخدم العقاب البدني الشديد لإيقاع الألم والأذى على الابن كرد فعل لسلوك معين أو خطأ معين، أما من ناحية نوع العقاب، يميل البعض لإيقاع العقاب النفسي على الابن، وهذين النمطين لهما كثيرا من الآثار السلبية على التكوين النفسي والإجتماعي للأبناء(محمد عبدالرحمن، 2003: 24).

ويرى الباحث أن اتباع أسلوب القسوة مع الأبناء يؤدي إلى إحدى أمرين، الأمر الأول: اما أن يصيح شخصا عدوانيا يتسم سلوكه بالإنحراف والعدائية تجاه نفسه والأخرين ويظهر ذلك من خلال عدم احترامه للقواعد والقوانين وكذلك عدم احترامه للسلطة فيصبح شخصًا مضادًا للمجتمع والذى يأتي كرد فعل لما يتعرض له من قسوة سواء من الوالدين أو من المجتمع، وذلك في محاولة من الشخص المضطرب لإثبات ذاته للآخرين بأنه شخص يجب أن لا ينظر له المجتمع على أنه شخص ناقص أو عاجز. أما فيما يتعلق بالأمر الثاني: فقد يلجأ نتيجة القسوة إلى الانسحاب من المجتمع ويؤثر العزلة الاجتماعية والانطواء ومن ثم يختل شعوره بهويته وبالتالي يدخل في دائرة الاغتراب.

سمات الوالدين الذين يسيئون معاملة ابنائهم:

هناك مجموعة من السمات النفسية ، التي أجمع الباحثون على وجودها لدى الآباء الذين يسيئون إلى معاملة أبنائهم، منها التقدير السلبي للذات، والشعور بالعزلة، والصعوبة في تحمل الإحباط، وعدم القدرة على تأجيل الرغبات أو المتطبات، وعدم القدرة على فصل المشاعر عن السلوك العنيف، وصعوبة التحكم في الغضب، والنقص في القدرات الذهنية، والقسوة والعدوانية، والاعتماد على الآخرين. (سهام الصويغ، 2003: 31)

وتكمن الخصائص المرتبطة بالوالدين كأن يكون أحد الوالدين أو كلاهما قد تعرض لإساءة المعاملة، وقلة الخبرة والمعرفة فيما يتعلق بتربية الأبناء، ونقص المهارات الوالدية، ونقص مهارات التكيف والعجز عن التحكم في الإنفعالات، والعزلة الاجتماعية، ونقص في المهارات الزواجية، وعدم القدرة على التفريق بين المشاعر الشخصية ومشاعر الأبناء(عادل عبدالله، 2004: 93).

وقد أوضحت الدراسات أن الوالدين الذين يسيئون معاملة أبنائهم يعانون من اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والقلق وغيرها وكذلك يعانون من إدمان الكحوليات كما اتضح أن أكثر الوالدين إساءة الذين يعانون من الفصام وذهان الهوس والاكتئاب، وارتبطت الإساءة لديهم بالجانب الجسمي (إساءة بدنية)، والجانب الجنسي (إساءة جنسية)، في حين اقتصرت صورة الإساءة فقط على الإساءة البدنية لدى الذين يعانون من اضطراب في الشخصية ولم يصلوا إلى درجة الذهان.(Takei, Yamashita & Yoshida, 2006: 206)

ويتميز الآباء والأمهات الذين يسيئون معاملة أبنائهم بخصائص تميزهم، وأهم ما يميز مثل هؤلاء الآباء أو الأمهات هو مبالغتهم فيما يتوقعونه من أبنائهم بما لا يتناسب ومرحلة نموهم، وغالباً ما تكون ضوابطهم والأساليب المتبعة في التهذيب والعقاب غير متسقة، حيث يصبح من العسير على الأبناء فهم العقوبات الشديدة المفاجئة التي تقع عليه.

وأوضحت نتائج عدد من الدراسات أن الأم التي تسيء معاملة أبنائها تتسم بخصائص منها انخفاض تقدير الذات، ووجهة الضبط الخارجية، وعدم القدرة على التحكم في اندفاعاتها، والاكتئاب والقلق ونقص الفاعلية.(Takei, Yamashita & Yoshida, 2006: 206)

وعليه فإن أهم سمات الوالدين الذين يسيئون معاملة أبنائهم:

1. الأفكار والمعتقدات الخاطئة حول دورهم كآباء أو أمهات ، وحول كيفية تربيتهم لأبنائهم.
2. ضعف البناء النفسي لدى الوالدين، مما يتيح للمحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها بلا ضوابط تذكر.
3. العوامل الاجتماعية الاقتصادية تضيف عبئاً من الضغوط النفسية على مثل هؤلاء الآباء، وإن كانت هذه الضغوط النفسية في حد ذاتها ليست كافية لوقوع سوء الكفاءة والإساءة للأبناء.
4. رؤية الوالدين لطفلهما أنه مخيب للآمال، ولا يستثير المحبة والعطف.
5. البناء غير الطبيعي للأسرة، مثل وجود أحد الوالدين فقط، أو وجود زوج الأم.
6. الاعتقاد الشديد في قيمة العقاب كوسيلة تربوية راسخة منذ القدم.
7. عدم القدرة على مشاركة الوالدين أبنائهم حاجاتهم النفسية.
8. عدم النضج الاجتماعي الانفعالي لأحد الوالدين أو كليهما ، والاعتماد الدائم على الغير في تربية أبنائهما.
9. الانسحاب من الواقع وتفضيل العزلة عن المحيطين بهم في شبكتهم الاجتماعية.
10. الانفعالية المبالغ فيها التي تؤدي إلى استخدام الإساءة مع التلاميذ.
11. تعرض الوالدين للضغوط النفسية والاجتماعية بصورة متكررة. (السيد عبدالمجيد، 2004: 57-59)
12. توقعات الوالدين غير الواقعية عن سلوك أبنائهما، قد يطالبونهم مثلاً "بالمشي مبكراً أو الجلوس أو الكلام...الخ.

13. تعاطي الوالدين أو أحدهما مخدرات أو مشروبات.
14. تقدير الذات المنخفض لدى الوالدين ، والإحساس بالذات المتناقض وغير الواضح.
15. اضطراب شخصية الوالدين مع وجود أعباء اجتماعية عديدة.
16. التاريخ المرضي للوالدين أحدهما أو كلاهما، كأن يكون لديهما تاريخ مرضي للاكتئاب أو بعض المشكلات الانفعالية.
17. تعرض الوالدين أو كلاهما للإساءة في مرحلة المراهقة، الأمر الذي انعكس في طريقة تعاملهما مع الأبناء.
18. إحساس الوالدين المسيئين لأبنائهم أكثر بالوحدة والاكتئاب وبالضغط النفسي الناشئ عن أحداث الحياة. (نبيل عبدالعزيز، 2001: 71)
19. عدم الوعي بالمفاهيم الصحيحة للوالدين، ومتطلبات المرحلة العمرية.
20. عدم الوعي بحاجات الابناء، وعدم القدرة على إشباع هذه الحاجات.
21. الفقر والبطالة وانخفاض مستوى التعليم. (السيد عبدالمجيد، 2004: 246)
22. قلة التواصل الاجتماعي والانفعالي مع الأبناء.
23. الافتقار إلى المهارات الاجتماعية .
24. أن الوالدين اللذين يوجهان الإساءة إلى الطالب كان ضحايا لاعتداء والديهما بدنياً أو جنسياً، أو وجودهما في وسط أسري يعاملهم يعنف وقسوة، مما يجعلهم يكتسبان هذه العادات ويمارسانها مع أبنائهم.
25. خبرات الحرمان والقسوة والإساءة لهما في الماضي.
26. الأفكار والمعتقدات الخاطئة حول الأساليب التربوية المطلوبة في كل مرحلة عمرية من حياة الأبن.

27. الأنانية والاندفاعية والنرجسية وعدم النضج الانفعالي.
28. انخفاض نسبة ذكاء الوالدين والمستوى التعليمي والثقافي لديهم.
29. الاضطرابات الوجدانية المختلفة مثل الاكتئاب وغيرها.
30. الأمراض المزمنة ومصاحباتها النفسية والإعاقات.
31. المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني للأسرة، وما يمثله من أعباء وضغوط على هؤلاء الآباء.
32. حجم الأسرة والترتيب الميلادي ، ونوع الجنس والشكل العام للطفل.
33. نقص الخبرة في معاملة التلاميذ، والعجز عن التحكم في الانفعالات، والعزلة الاجتماعية، ونقص في المهارات الزواجية.
34. الخلافات الزوجية والطلاق والتفكك الأسري.
35. الاضطرابات العقلية، وما يصاحبها من مسالك عنف وعدوان.
36. تناول الآباء للمخدرات والخمور والمنومات.

وقد أوضحت نتائج عدد من البحوث والدراسات ارتباط إساءة معاملة الطلاب بالعديد من الاضطرابات، وعلى الأخص الاكتئاب واضطرابات الأكل وعصاب ما بعد الصدمة وعصاب القلق، كما أوضحت تلك النتائج أيضاً ارتباط أنماط الإساءة المتنوعة بالعديد من المشكلات الصحية، مثل الألم المزمن والصداع والشعور بالتعب والإجهاد المزمن، ولذلك اتجه العديد من الباحثين إلى القول بأن إساءة معاملة التلاميذ دالة على وجود مشكلات صحية لدى الكبار أنفسهم. (Lansford, J.E,, 2007: 417)

السمات النفسية للطلاب المساء معاملتهم:

تشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن الطلاب المساء إليهم تظهر لديهم مجموعة من المظاهر النفسية والسلوكية، ومن المظاهر الواضحة عليهم عدم شعورهم بالسعادة والاستمتاع بالحياة، وعدم القدرة على اللعب، ويبدون أكبر من أعمارهم، ويعانون في الغالب من الاضطرابات النفسية والسلوكية، مثل التبول اللاإرادي، والسلبية، والانعزال ، واضطرابات النوم، ونوبات الغضب والعناد، ولديهم غضب مكبوت يظهر على شكل عنف تجاه الحيوانات، وتضيف نتائج تلك الدراسات أن غالبية التلاميذ المساء إليهم يعانون من التقدير السلبي للذات، وضعف الثقة بالنفس، بالإضافة إلى قصورهم الأكاديمي واللغوي، وقد يظهر على بعضهم اضطرابات نفسجسمية، مثل ألم الرأس، أو الربو.(سهام الوصيغ، 2003: 32)

يعاني الطلاب المساء معاملتهم من الكثير من المشكلات السلوكية ، منها الشعور بالخجل المفرط والخوف من الغرباء والميل إلى المشاغبة وانخفاض التوافق الدراسي، وعندما يصل الطالب المساء معاملته إلى مرحلة المراهقة تظهر لديه العديد من المشكلات، مثل الهروب من المدرسة والجناح، وتعاطي المخدرات، واضطرابات الأكل والميول الانتحارية. (هالة عبدالقادر، 2008: 65-66)

وقد أوضحت نتائج عدد من الدراسات إلى أن الطلاب الأكثر عرضة للإساءة هم التلاميذ الذين تسبب ولادتهم ضغطاً وتوتراً أو صعوبة في التربية، مثل الطلاب المولودين قبل موعدهم، أو التوائم أو الطالب الذي ولد نتيجة حمل غير مرغوب فيه لأسباب اقتصادية أو اجتماعية، أو الطالب ذوى الاحتياجات الخاصة، أو الطالب صعب الإرضاء كثير البكاء، أو الطالب البطيء، أو المشاكس الذي لا يستجيب بسهولة للتعليمات، أو أن تكون ولادته تزامنت مع مرور الأسرة بأزمة مادية، أو نفسية، أو فقدان لأحد الوالدين(أمال باظة، 2003: 34).

وقد أثبتت نتائج عدد من البحوث والدراسات أن الطلاب المساء معاملتهم يتعرضون للعديد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية، منها ما هو خارجي مثل العدوان وجناح الأحداث، ومنها ما هو داخلي مثل الأعراض الاكتئابية وعصاب القلق، وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات إلى أن تعرض الطلاب قبل سن البلوغ للإساءة البدنية والجنسية يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية خارجية لديهم مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لديهم (Takei ,et al,. 2006: 205)

وعليه يمكن تحديد الخصائص النفسية للتلاميذ الذين تعرضوا للإساءة إيجازاً في المظاهر التالية:

1- نقص القابلية للاستمتاع بالحياة.
2- بعض الأعراض السيكاترية مثل التبول اللإرادي، وثورات الغضب، وعدم الاستقرار، وزيادة الحركة.
3- انخفاض تقدير الذات.
4- ظهور مشكلات تتعلق بالتحصيل الدراسى والأكاديمي.
5- الانسحاب من المواقف الاجتماعية.
6- العناد والتمرد والهروب من المنزل أو المؤسسة التربوية.
7- زيادة الترقب.
8- السلوك القهري.
9- الصورة السيئة عن الذات والروح المعنوية المنخفضة.
10- الاعتمادية الشديدة وفقد الثقة بالنفس.
11- الخوف من الإقدام على إقامة العلاقات الاجتماعية الجديدة وهو مرتبط بانخفاض صورة الذات.

12- إصابته ببعض الاضطرابات النفسية .

13- الإعاقات الانفعالية والعقلية.

14- السلوك العدواني الذي يصل لدرجة الخروج عن القوانين.

15- اضطرابات التواصل العاطفي. (عماد مخيمر، 2003: 230)

الآثار المترتبة على إساءة معاملة الطلاب:

تعد مشكلة إساءة معاملة الطلاب من المشكلات الاجتماعية والتربوية التي يتعرض لها الكثير من الطلاب من والديهم ومن المقربين، حيث يمكن تعريف إساءة الطالب : بأنها تصرف يصدر من قبل الوالدين أو من يقوم برعاية الطالب ، بحيث يتسبب في : الوفاة ، إلحاق أذى حقيقي جسدي أو انفعالي ، إساءة جنسية أو استغلال جنسي للطفل أو أي تصرف أو سوء تصرف ينتج عنه خطر أو أذى متوقع على الطالب (اديب الخالدي ،2000).

وعرفتها الجمعية الامريكية لمنع وعلاج إساءة الكفاءة : على أنها أي سلوك من جانب الوالدين أو القائم على رعايته ، والذي ينجم عنه أذى بدني ونفسي ، وربما ينتج وفاه الطالب، كما إن سوء معاملة الطالب تكون سببًا مباشراً في كثير من الاحيان الى إصابة الطالب الطالب بالاكتئاب والقلق والانسحاب ، هذا بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات ، حيث إن للعنف الاسرى أثار قريبة المدى وأثار بعيدة المدى ،ولكنها جميعا تؤدي إلى عرقلة التوافق النفسى والاجتماعى ، والذي ينجم عنه أغلب المشكلات التي يعاني منها الطالب سواء أكانت مشكلات معرفية ، أم سلوكية ، أم نفسية(حسن عبدالمعطى،2010: 78).

حيث أن هناك العديد من الأثار الناتجة عن إساءة معاملة الطلاب تشمل كافة الجوانب العصبية والعقلية والتربوية والسلوكية والعاطفية للطالب ، وكما يؤثر على مرحلة نمو وتطور الطالب ، فقد تظهر على الطالب سلوكيات ، انعزالية أو العدائية ، أيضاً التبول الاارادى، نوبات الغضب ، تدني احترام الذات ، صعوبات تعليمية وكل ذلك ناتج عن الإساءة العاطفية ، أما الإساءة الجسدية فقد ينتج عنها إعاقة دائمة ، محاولات انتحار وإصابات جسدية والجروح ، أما الاساءة الجنسية فينتج عنها توتر ، خوف ، غضب ، خجل ، شعور بالذنب ، جنوح وهروب من المنزل(صالح الداهري ،2005: 63).

ويذكر أبو غزال بأن حياة الطلاب المساء إليهم تتميز باضطراب انفعالي والذي بدورة يعرقل تعلمهم كيفية الضبط الانفعالي ، ونتيجة لذلك يكبحون انفعالاتهم وعندما يتقدمون في العمر يرتبط هذا الكبح الانفعالي بالاكتئاب ، والقلق والعدوان والسلوك الموجه نحو الخارج (معاوية أبو غزال ،2011 :56).

كما أشارت نتائج دراسة Kyung, Julie, Danielle, NikoKaciroti, ,Robert and Bradley,2005 بأن الطلاب ذوي الأمهات الاستبداديات هم أكثر عرضة لزيادة الوزن مقارنة بأطفال الأمهات ذوي التربية الموثوقة، والطلاب المهملين.

ويرى فيشر Fisherأن ثلث الطلاب المساء إليهم جسدياً يعانون من اضطرابات الشخصية، وحوالي ربعهم يعانون من اضطرابات المزاج ، ونصفهم يعاني من اضطرابات القلق (معاوية أبو غزال ،2011).

وقد وجد أن 91% من الاعتداءات الجسدية و82% من الاعتداءات الجنسية حصلت في أماكن يفترض أن تكون آمنه للطفل ،و77% من المعتدين يفترض أن يكونوا في موضع ثقة الطالب (عطاالله الخالدي ، 2008).

حيث أشارت العديد من الدراسات على تأثير الإساءة الوالدية على الأبناء ومنها :دراسة (اسيا بركات2000) والتي أشارت على وجود ارتباط موجب بين أسلوب العقاب لدى الاب والاكتئاب لدى المراهقين، بينما أشارت دراسة (ابتسام بودي، 1996) إلى وجود أثر دال إحصائيا أساليب الكفاءة الوالدية في الخوف لدى طالبات المرحلة المتوسطة، أما دراسة (Addelaim,2003) فقد توصلت إلى وجود عالقة ارتباطية بين إيجابية بين القلق وأساليب القسوة والحماية الزائدة والإهمال الوالدي، كما توصلت دراسة تيري (Terry,2004) إلى وجود ميل أعلى للجنوح لدى الطلبة الذين يرون أن والديهم يستخدمون الأسلوب التسلطي ، كما بينت الدراسة إلى وجود عالقة بين أساليب الكفاءة الوالدية والمشاكل النفسية والسلوك الشاذ، أما دراسة (سهير إبراهيم، 2004) فكانت تشير إلى وجود عالقة ارتباطيه سالبة ذات دالة إحصائية بين المخاوف وبين التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب.

بينما تأتى دراسة (انعام شعيب، 2009)على اساليب الكفاءة الوالدية وعلافتها باتخاذ الابناء لقرارتهم ،وأشارت دراسة (محمد كاتبي، 2012) على وجود علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء ودرجات الشعور بالوحدة النفسية، بينما أوضحت دراسة (السيد عبد العال، 2009) إلى وجود علاقة ارتباطية بين سوء معاملة الطالب وظهور بعض السلوكيات السلبية ، بينما أشارت دراسة (وليد حمادة ،2010)، على أن المستوى التحصيل الدراسي يتأثر سلباً بارتفاع درجة الإساءة للأبناء ، أما دراسة(يامن مصطفى، 2010) فقد أكدت على أن العنف الاسرى يؤثر على التوافق النفسي فكلما زاد العنف الاسرى أنخفض التوافق النفسي ، بينما وجدت دراسة (على جاسم ، 2001)، على أن الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات ترتبط بعالقة سالبة ذات دالة إحصائية بإدراك الرفض من فبل الاب والام.

وقد أشار داهم على أن حوالي 80 % إلى 90% من الأحداث والطلاب العدوانيين والانطوائيين كانوا في طفولتهم ضحايا سوء الكفاءة من الوالدين وعدم اتزان شخصيتهما وفقدانهما للمهارات الاجتماعية، كما أكدوا أنهم عاشوا طفولة غير سعيدة وبالتالي أظهروا سوء التوافق في علاقتهم بمن حولهم خصوصا إذا كانت الإساءة تبدأ في سن مبكرة من مراحل النمو (احمد داهم ، 2008 : 31).

ففي الولايات المتحدة الأمريكية وجد 62% من حالات سوء الكفاءة إهمالا، و25% إساءة جسدية ، و7% إساءة معاملة جنسية ،و 3% إساءة معاملة انفعالية ، و4% أخرى، وقدرت خدمات حماية الطالب(CPS) في عام 1996،عن وجود 3.126.000طفل ضحايا لسوء الكفاءة ، وقد تبين في عام 1996 أنه في 25 والية أمريكية حيث وجد 62% من حالات سوء الكفاءة إهمالا ، و25% إساءة جسدية ، و7% إساءة معاملة جنسية ،و 3% إساءة معاملة انفعالية ، و4% أخرى (الدويك، 2008).أما في جمهورية مصر العربية، فقد أشارت نتائج دراسة آل سعود (2005) ، على أن أكثر أنواع إيذاء الطلاب هي حالات الإيذاء البدني بنسبة تصل إلى (5,91,5%) ، ويليها حالات الطلاب المتعرضين للإهمال بنسبة (87,3%)، ثم حالات الإيذاء النفسي ويليها الإيذاء الجنسي، بينما أشارت دراسة (المسحر ،2007) ، إلى أن أكثر أنماط إساءة للأطفال انتشارا يطلق عليها الإساءة العاطفية بنسبة(58%)، ويليها الإساءة الجسدية بنسبة (25%)، ثم الإهمال بنسبة (16%).من هنا يمكن القول على أن هناك خطورة على الأطفال الذين قد يتعرضون لسوء الكفاءة سواء كانت هذه الاساءة لفظية أو سلوكية ،

فان ذلك قد يؤدي في الغالب إلى إخفاق الطالب في تنميته وتطوير الثقة بينة وبين الآخرين ، مما قد يؤدي إلى الإضعاف من قدرته على التركيز ويقلل من مهاراته الاجتماعية الأمر الذي قد يمنعه من تحقيق أهدافه أو الوصول إلى غايته كالنجاح في دراسته أو في تكوين العلاقات الاجتماعية مع الاخرين إلا أن هذه الإساءة قد تختلف في شدتها وطريقتها وبالتالي يختلف طبيعة وشدة الأثر النفسي الذى يلحق به وهو ما عززته دراسة (Lansford ,Malone and Dodge, 2006) حيث توصلت إلى أن الطلاب الذين تعرضوا لسوء الكفاءة الجسدية كانت الكفاءة الاجتماعية لديهم في مستوى متدني مقارنة بالطلاب الذين لم يتعرضوا لسوء الكفاءة ، كما أظهر هؤلاء الطلاب المساء إليهم جسدياً عداء للمجتمع وعدم القدرة على اتخاذ القرار (أمال باظة,2003: 54).

وللإساءة آثار خطيرة تؤثر على البناء النفسي للطالب، فغالبية الطلاب يعانون من الاضطرابات النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة، وأهم آثار الإساءة تكمن في أربعة جوانب:

أ – الجوانب الجسمية.
ب – الجوانب المرتبطة بالنمو.
ج – الجوانب النفسية والاجتماعية.
د – الجوانب الجنسية.

ومن الآثار المترتبة على الإساءة ما يلي:

أ – الآثار الجسمية للإساءة:

تؤكد بعض التعريفات على أهمية وجود عامل العمد والقصد في الإساءة البدنية لكي تندرج تحت الإساءة البدنية، وإذا لم تتوافر فيه صفة العمد فهناك توافر صفة الإهمال وعدم العناية التي أدت إلى الضرر. فلابد من توافر الشكل المنظم والمتكرر في الأذى والضرر لكي يكون هناك إساءة بدنية، كما أن جميع التعريفات أكدت على أن النتيجة المحتومة دائماً لألوان وصور الإساءة البدنية هي الوفاة، أو على الأقل إحداث تلف في المخ، أو الأعضاء المختلفة في الجسم، أو إحداث تشوهات وإعاقات دائمة يظل يعاني منها بقية حياته. (سهير محمد، 2004: 35)

وتم تحديد آثار الإساءة الجسمية من حيث :

آثار قصيرة المدى، مثل: الأعراض النفسية والجوانب الدينامية (الاكتئاب – السلوك العدواني – الانسحاب– اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة) ، الاضطرابات المعرفية والتوافق الدراسي، ويتمثل فى(اضطراب النمو المعرفى – صعوبات التوافق الدراسة).

وآثار طويلة المدى، مثل: السلوك العدواني – السلوك الإجرامي– سوء استخدام العقاقير، السلوك الانتحاري وإيذاء الذات –المشكلات الانفعالية، أعراض التفكك – اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة(صالح الداهرى، 2005: 54-55).

ب – الآثار المرتبطة بالنمو:

الآثار المرتبطة بنمو الطالب تتمثل في تأخر نمو الطالب في جوانب مختلفة، كانخفاض معدل الوزن والطول، وتأخر نمو الذكاء، وتأخر نمو القدرات التعليمية واللغوية، ومخاطر الإصابة بالتخلف العقلي، والعجز عن أداء الوظائف الحركية والعقلية، وتأخر النمو الإدراكي، وعجز في النظام العصبي، واضطراب السلوك التكيفي. (نفس المرجع السابق، :53)

ج – الآثار النفسية والاجتماعية:

تبدو بعض الآثار النفسية والاجتماعية مثل الشعور بعدم الأمن، والكوابيس، وتجنب التواصل مع الناس، والانسحاب ، والعدوان، والاكتئاب ، والشكاوى الجسمية، وانخفاض تقدير الذات، وزيادة معدل المشكلات السلوكية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض القدرات العقلية، في حين تظهر هذه الآثار في مرحلة المراهقة والرشد في شكل زيادة في أعراض القلق والاكتئاب ، وانخفاض تقدير الذات، ونقص الشعور بالكفاية، وانخفاض التحصيل الدراسي والجناح، والإدمان والعزلة الاجتماعية، وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، ونقص في المهارة الاجتماعية. (عماد مخيمر، 2003: 453)

وتظهر آثار الإساءة والإهمال على المدى الطويل في مرحلة المراهقة والرشد، إضافة إلى الآثار السيئة التي تتركها الإساءة على القائم بها، سوء كانت آثار قانونية أو شخصية، مثل مشاعر الذنب وفقد التواصل مع الاقران، أو الهروب من المنزل أو تفكك الأسرة.(عادل سلام ، 2005: 365)

ويمكن أن تظهر الآثار النفسية والاجتماعية في أشكال مختلفة كالاضطرابات السلوكية، والأعراض الانسحابية والشعور بالخوف، والقلق والاكتئاب والتوتر، والشعور بالعزلة والوحدة، وعدم الاتزان، والسلوك العدواني، والإحباط والكبت، وسوء التوافق الاجتماعي، والاضطرابات الجنسية، والإدمان، وعدم القدرة على تكوين أسرة سليمة في المستقبل، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على تكوين صداقات ناجحة والمحافظة عليها.

وتتلخص الآثار النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإساءة النفسية في: ضعف الشهية للطعام، والشعور بالذنب، والكذب والسرقة، وانخفض الاستجابات الانفعالية، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض مستوى الأداء والإنجاز الدراسي، وتعاطي المخدرات، والسلوك الانسحابي الذي قد يؤدي إلى الانتحار، والسلوك العدواني العنيف الذي قد يؤدي إلى القتل.(عادل عبدالله، 2000: 96-97)

وذكرت دراسة بلاك وآخرون على اختبار تلبية نظم الرعاية الأسرية العلاجية المتنوعة لاكتشاف العنف الأسري على الطالب، وقد اعتمدت الدراسة على تحليل البيانات التي تم جمعها في عام 2003 ، حيث تبين أن نظام رعاية الطالب يستجيب للعنف الأسري اعتماداً على ما إذا كان ذلك يقع بصورة منفصلة أو مع نظم علاج الطالب المتعدد. (Bukatko, et al., 2008: 393-404)

ويرى جيلفوند وآخرون (Gelfond , et al.) أن سوء معاملة التلاميذ النفسية والجسمية تعتبر من أخطر العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ ببعض الاضطرابات الجسمية والانحرافات والإدمان، حيث يشعر الطالب بالكوابيس وعدم الأمان، ويميل إلى الانسحاب والعزلة وتجنب الناس، ويعاني من الاكتئاب، وتنمو لديه المشاعر العدوانية، وينخفض لديه تقدير الذات مع ارتفاع معدل المشكلات السلوكية وضعف القدرات العقلية، والرعب والخوف والفزع والرهبة والتردد، وفقدان الثقة بالنفس والسلبية، وفقدان الإحساس بالأمن، وانخفاض مستوى التمتع بالصحة النفسية والجسمية، والإحساس بالحرمان والإهمال.(السيد عبدالمجيد، 2004: 245)

ويشير (Kempe & Kempe, 1978) (عادل عبدالله، 2000: 96-97) إلى أن الآثار النفسية التي تترتب على إساءة الكفاءة تتلخص في التالي: نقص القابلية للاستمتاع بالحياة، والتبول اللاإرادي، وعدم الاستقرار، وزيادة الحركة، وثورات الغضب ، وانخفاض تقدير الذات، والتأخر الدراسي، والانسحاب ، والعناد والتمرد، والسلوك القهري، وزيادة الشك والريبة، والإذعان والخنوع.

وتؤدي إساءة الطالب نفسياً إلى إعاقة قدراته خاصة في الجوانب الأربع التالية:

1. مهارات الاتصال (كالقدرة على نقل واستقبال الرسائل اللفظية وغير اللفظية بطريقة صحيحة).
2. ضعف القدرة على التحمل والصبر.
3. ضعف القدرة على صنع القرار والالتزام به.
4. ضعف الثقة والقدرة على التعامل مع التحديات اليومية.

حددت الآثار النفسية والشخصية والاجتماعية المرتبطة على إساءة معاملة التلاميذ في التالي: نقص تقدير الذات، والسلوك المعارض والمضاد، والسلوك القهري، وعدم الاستجابة للمديح والثناء، ونقص الدافعية، والانسحاب الاجتماعي، والخوف، وعدم الترتيب والفوضوية، وعدم الاهتمام بالمظهر، والصعوبة في اتخاذ القرار، وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة، ومشكلات نفسية كالعصاب، والنشاط الزائد، وعدم القدرة على الاعتماد والثقة في الآخرين، مع عدم الثقة في النفس، والتجنب الشديد ، وعدم القدرة على فهم العلاقات الشخصية المتبادلة. (عادل عبدالله، 2001: 96-97)

ويمكن تلخيص الآثار النفسية المرتبطة على إساءة معاملة الطالب في المظاهر الآتية:

1. عدم الاستقرار الانفعالي.
2. نقص القدرة على الاستمتاع بالحياة.
3. ضعف مهارات التواصل اللفظي، وغير اللفظي.
4. العجز عن التحمل والصبر والمرونة في مواجهة المشكلات اليومية.
5. فقد الثقة بالنفس، وزيادة الشك والريبة، والمسالك الوسواسية القهرية.
6. الانسحاب والتأخر الدراسي، وانخفاض مستوى الطموح.
7. انخفاض تقدير الذات، والنشاط الزائد.
8. التمرد والعناد والهروب من المنزل أو المؤسسة التربوية.
9. ضعف الشهية للطعام ، وارتفاع مستوى مشاعر الذنب.
10. الكذب والسرقة ، وتعاطي المخدرات، والشعور بالوحدة النفسية.
11. عدم القدرة على تكوين صداقات ناجحة، وظهور الاضطرابات الجنسية.
12. اضطرابات مفهوم الذات، والفشل في تحقيق الأهداف.
13. ظهور مشكلات تعليمية متباينة.

14. ضعف عملية الضبط الذاتي والاستقلالية.
15. مشكلات عنف وعدوانية مع الرفاق، وعصبية مفرطة في التعامل.
16. حزن واكتئاب وأفكار انتحارية، أو تسجيل بعض المحاولات الانتحارية.

النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية:

تعددت النظريات النفسية في تفسيراتها لدور الوالدين في بناء شخصيات أبنائهم، واختلفت وجهات نظر العلماء باختلاف المدارس التي ينتمون إليها، إلا أنهم اتفقوا جميعا على دور التنشئة الاجتماعية في تكوين شخصية الأبناء، ومن تلك النظريات:

نظرية التحليل النفسي: Analysis theory

يميز فرويد في الشخصية الإنسانية ثلاثة مستويات هي: ألهو، والأنا، والأنا الأعلى، ويعني أن الهو كيان أعمى يموج بالطاقة والحيوية ويندفع نحو إشباع ذاته وهو لا يميز بين الوسائل التي ترضيه أو تشبعه، فهو لا يأخذ طابعا أخلاقيا أو اجتماعيا؛ لأنه كتلة لبيدية متفجرة بالغرائز الأولية والدوافع، أما عن الأنا فهي أكثر المراحل أهمية في نمو الشخصية، فالأنا يعني الجانب الذي يحافظ على وحدة الشخصية ويعطيها هويتها وتماسكها. وعن الأنا الأعلى، فهو الضمير الأخلاقي في شخصية الفرد وتعلن عن توحد الطالب خلال مراحل نفسجسمية مع أحد الوالدين، ومن ثم يستدمج خصائص الوالد معه، وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى (جمال حمزة، 2005: 5-6).

ويرى فرويد أن العوامل النفسية تلعب دورا هاما في تطوير الشخصية، حيث أن الإنسان من وجهة نظره مدفوع في سلوكه بمجموعة من الدوافع بعضها شعوري والآخر لا شعوري، إلا أنه يعطي العوامل اللاشعورية أهمية كبرى في توجيه السلوك، ويرى أن الإنسان مدفوع أكثر بهذه الدوافع ويحاول إشباعها (احمد عكاشة، 1994: 31).

ويضيف ريكمان (Ryckman, 1993) أن الصفة الغالبة في عملية التنشئة في نظرية فرويد هى الصراع، وطبقا لوجهة نظر فرويد تحدث عن الخوف من عدوان السلطة الخارجية كما هو الحال في سلطة الوالدين، وتتحول هذه السلطة إلى سلطة داخلية لدى الابن نفسه متمثلة في الضمير (بشرى علي، 2008: 13).

أما أدلر فيركز من خلال توضيحه لمفهوم أسلوب الحياة، على أهمية العلاقات الاجتماعية وخاصة علاقة الأسرة بالابن في تكوين حياته النفسية، فقد اعتبر أن أسلوب الحياة لدى الإنسان يتكون نتيجة تفاعل عاملين هما: إدراك الابن لذاته من خلال ما تعكسه عمليات تفاعل الآخرين معه، إضافة إلى القوى الذاتية الموجودة لديه، وتقوم عمليات هذه بضبط عامل القوى الذاتية، فإما أن تعيق حركته أو تعمل على استمراريته (حسين الشرعة، 2000: 126).

وأشار (سيد غنيم) إلى أن أدلر أهتم بدراسة الإطار الاجتماعي الذي ينشأ فيه الابن، فالأسلوب الخاطئ في التربية قد ينتج أنماطا سلوكية قد تؤثر في أسلوب حياته، فالابن المدلل معوق نفسيا، بالنسبة لحياة تفتقر تمام إلى السيطرة وتحقيق الذات (محمد علي، 2000: 41).

أما فروم فيعتبر الأسرة ومن ورائها المجتمع مسئولين عن التنشئة السليمة للفرد، وأن الصحة النفسية للفرد؛ رهنا بتوفير معاملة متوازنة مشبعة بالحب والاحترام والحنان في الأسرة، أما إذا تعرض الابن لأساليب خاطئة أو مغالية في التربية، فإنه يشعر بالوحدة والعجز والاغتراب، ولكي يواجه هذه المشاعر فإنه يتجه إلى المسايرة الآلية للمجتمع متنازلا عن فرديته (الهام الإرياني، 1998: 28).

النظرية السلوكية: Behaviorism theory

تعتمد النظرية السلوكية على التعلم في تفسير التنشئة الاجتماعية حيث تؤكد على الخبرة الخارجية والسلوك الظاهر والفعل ورد الفعل، ولقد ركز علماء النفس السلوكيين اهتمامهم بمشكلات التعلم، ثم وسعوا مجال اهتمامهم بعد ذلك ليشمل أيضا مجال الشخصية، ونتيجة لذلك أتجه اهتمامهم كلية نحو الطريقة التي تحدث بها الاستجابة عند وجود مثير خاص (محمد عبدالرحمن، 2015).

بعد ذلك شهدت معظم نظريات التعلم في الثمانينات تطورا من منحى المثير والاستجابة إلى منحى التعلم الاجتماعي Social Learning إذ تعتمد على التعزيز كنوع من الإثابة عند إتيان السلوك المرغوب فيه ، ويتفق كل من ميلر ودولارد وسيرز وميكوبي في أن الأبن يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات أو أعمال يفضلها الوالدان أو أحدهما، ويرى سكينر أن الأبن يميل إلى تكرار السلوك الذي حصل على الإثابة، ولا يكرر السلوك غير المثاب (زكريا صادق، 2003: 30-31).

وأوضح باندورا، وواتر (1966) Bandura, Watter أن نظريات التعلم الاجتماعي تنطوي على ثلاث توجهات كالآتي:

- وجهة نظر سكينر الذي يفسر السلوك الاجتماعي في ضوء قوانين التدعيم والثواب والعقاب.
- وجهة نظر بارك، واتر، وباندورا، وتبنى هؤلاء فكرة تقليد النموذج باعتباره نمط استجابة متعلما للسلوك الاجتماعي.

- نظرية الدور الاجتماعي: وتهتم بمفهوم المكانة الاجتماعية، والدور الاجتماعي. فالفرد ينبغي أن يدرك الأدوار الاجتماعية لذاته وللآخرين، ويكتسب ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مثل: الآباء، والراشدين الذين لهم مكانة في ذاته، فلابد من الارتباط العاطفي أو رابطة التعلق، وتعتبر الذات المفهوم الثالث في نظرية الدور، ويتسم اكتساب الدور من خلال التعلم المباشر والنماذج (جمال حمزة، 2005: 6).

النظرية المعرفية Cognitive theory

يؤكد أصحاب هذه النظرية على جانب التفكير والعمليات المعرفية عند الفرد، فهم يرون أن الشخصية في نموها تتأثر إلى حد كبير بنمو العمليات المعرفية (محمد عبدالرحمن ،2015: 23).

ويعتبر جان بياجيه الرائد الأول لهذه المدرسة، حيث يؤكد أن نمو الفرد هو نتيجة لاكتشافه وتفاعله مع البيئة التي تزوده بخبرات أكثر تساعده على النمو بسرعة، ورغم اهتمام أصحاب هذا الاتجاه بالعمليات المعرفية وأثرها في الشخصية والسلوك، إلا أنهم أكدوا على تأثير البيئة في نمو الشخصية، حيث يرى بياجيه أنه إذا اقتصر أسلوب الفرد على سلوك معين دون تعديل، نتيجة عدم مواجهته بأشياء جديدة في البيئة تتطلب مثل هذا التعديل فسيكون نموه بطيئا في البيئة التي لا تشجع ولا تتطلب مثل هذه التعديلات (حمدى عرقوب، 1992: 26).

ولذا فان التكيف مع البيئة يعتمد على عمليتين عقليتين: تتمثل الأولى في التمثيل Assimilation والتي تعني تدخل البيئة والمحيطين بالفرد، ليحقق التكيف، أما الثانية فهي عملية التأقلم (الاستيعاب) Accommodation التي تهدف إلى تعديل الفرد لسلوكه وبنائه المعرفي لكي يتوافق مع بيئته.

الاتجاه الظاهراتي Approach:

من أبرز المنظرين في هذا المجال كارل روجرز، الذي أقام نظريته في الذات على أساس فكرة المجال عند الجشطلت في تفسير السلوك، وبذلك قامت نظرية روجرز على فكرة الظاهراتية التي تعني أن لكل فرد مجالا ظاهريا يتضمن تعريفه للأحداث والظواهر كما تظهر له، فسلوك الفرد يتقرر تبعا لظروف مجاله، كما يتم التنبؤ بسلوكه عن طريق معرفة هذا المجال، وبالتالي فإن ما يحدد السلوك هنا هو المجال كما يدركه الفرد –أي البيئة النفسية للفرد– وليس المجال كما هو في الواقع(صفاء البنا، 2003: 32)

وتؤكد هذه النظرية أن الشخص لا يستجيب إلى خبراته عن الظروف الدافعة، فالواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة، بصرف النظر عن احتمال أنه حقيقي أو غير حقيقي وهذا الواقع الذاتي للفرد هو الذي يحدد كيف يسلك، وبالتالي فإن المعرفة بالمثير لا تكفي للتنبؤ بالسلوك، إذ يجب أن يعرف المرء كيف يدرك المثير (محمد عبدالرحمن،2015 :36).

ويؤكد روجرز على أهمية خبرات الحياة، فيرى أن الخبرات التي تتسق مع تصور الذات لنفسها تتكامل معها، بينما تلك التي لا تتسق تعتبر تهديدات وأخطار، والذات في نمو مستمر فهي تنمو وتتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهراتي (نبيل الفحل، 2009: 125).

وبعد ظهور الاتجاه الظاهراتي في علم النفس، أصبحت البيانات الخاصة بالتعرف على أساليب الكفاءة الوالدية تجمع من الأبناء مباشرة دون الرجوع إلى الآباء أو الأمهات، فالتعرف على أساليب الكفاءة الوالدية كما يدركها الأبناء قد يكون له من الأهمية ما يفوق أهمية التعرف عليها كما يعبر عنها الوالدان من خلال سلوكهم العملي أو اللفظي (الهام الإرياني، 1998: 31).

فالاتجاه الظاهراتي يعتمد على أهمية إدراك الأبناء لمعاملة الوالدين، وما يتركه هذا التعامل وطبيعة العلاقة من أثر نفسي، فالمهم ليس ما تنطوي عليه نوايا الأب والأم من اتجاهات في المعاملة، وإنما الأكثر أهمية هو ما تتركه تلك الكفاءة من تفسير لها من قبل الأبناء، إذ قد يفهم الأبناء أن تعامل الأبوين تسلطيا في حين يتعامل الآباء مع أبنائهم على أنهم ديمقراطيين (السيد عبدالمجيد، 2004: 159).

تعليق عام على النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية:

يبدو مما تقدم من أصحاب نظرية التحليل النفسي يجمعون على أهمية مرحلة المراهقة ودور الوالدين أو التنشئة الاجتماعية في تكوين وبلورة شخصية الابن خاصة في السنوات الأولى التي تعد أساس بناء الشخصية، ومن ثم فان هناك اتفاق بين أصحاب نظرية التحليل النفسي على أهمية العوامل البيولوجية بالإضافة للمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الأبناء، حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن الأسلوب السوي قد يسهم في إيجاد شخصية سوية، والعكس صحيح. ويأتي الاتجاه السلوكي ليركز على البيئة الخارجية التي تحيط بالفرد ومدى تفاعله مع بيئته وما يتعلمه منها، وأن التنشئة الاجتماعية ما هي إلا عملية تفاعل بين الفرد وبيئته الخارجية التي تبدأ بالوالدين اللذين يعملان على صقل شخصية الابن من خلال التدعيم والثواب، أو هدمها من خلال القمع والعقاب، وبالتالي فإن النظرية السلوكية تؤكد على أن التنشئة الاجتماعية تتم من خلال عملية التعلم الناتجة عن التفاعل مع الوالدين، فبقدر سواء التنشئة الاجتماعية، يكون سواء شخصية الأبناء في المستقبل، والعكس صحيح.

بينما أتت النظرية المعرفية لتركز على الجانب المعرفي ومراحل تطوره لدي الفرد، حيث ركزت على إدراك الفرد للبيئة –ليس عملية التعلم من البيئة فقط كالسلوكية– فالفرد يدرك أسلوب الكفاءة الوالدية الذي يتعرض له إما إدراكا صحيحا أو خاطئا، وبالتالي تتحدد سواء شخصيته في ضوء مدى قدرته المعرفية على التكيف مع بيئته أو أساليب الكفاءة الوالدية التي يتعرض لها وذلك من خلال عمليتي: التمثيل، والتأقلم، وأما إذا لم يستطع الاستفادة من قدراته المعرفية فإنه سيتعرض بشكل كبير إلى العديد من الاضطرابات النفسية.

أما الاتجاه الظاهراتي فيؤكد على دور وفاعلية الفرد وإدراكه للمجال الذي يعيش فيه، ولقد استفاد الباحث من هذا الاتجاه الذي يؤكد على أهمية قياس أساليب الكفاءة الوالدية من وجهة نظر الأبناء أنفسهم وليس من قبل الآباء أو الأمهات، وبما أن غالبية الأطر النظرية والبحوث السابقة الحديثة في مجال أساليب الكفاءة الوالدية اعتمدت في قياسها على الاتجاه الظاهراتي، لذلك لجأ الباحث إلى تبنى هذا الاتجاه في قياس أساليب الكفاءة الوالدية كما يدركها الأبناء.

الدراسات السابقة

دراسات ميدانية خاصة بالكفاءة الوالدية: نستعرض بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة الكفاءة الوالدية:

وحول العلاقة بين الوالدين وظهور أعراض الاضطراب السلوكية لدى الأبناء قام عبد الكريم قاسم أبو الخير 1992 بدراسة هدفت إلقاء الضوء على ظروف الأبناء المضطربين سلوكياً والتعرف على ظروفهم الأسرية وعلاقاتهم بالوالدين ومدى تأثير المعاملة الوالدية غير السوية في حدوث الاضطرابات السلوكية التي تظهر عند الأبناء من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

ولتحقيق الهدف السابق قام الباحث بتطبيق مقياس مكة لأساليب المعاملة الوالدية، وقائمة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لدى عينة تكونت من 42 من الذكور المضطربين سلوكياً، و40 من الأسوياء. وقد اسفرت النتائج عن:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بين آباء الأبناء المضطربين سلوكيا وآباء الأبناء الأسوياء لصالح الأبناء الأسوياء.
2- وجود فروق دالة إحصائيا في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بين أمهات الأبناء المضطربين وامهات الأبناء الأسوياء لصالح الأمهات الأسوياء.

وعن اختلاف الكفاءة الوالدية باختلاف المستويات الاجتماعية قامت باركلي Barclay، Mclaughin, Ginall 1995 بدارسة هدفت الكشف عن طبيعة الكفاءة الوالدية لدى المستويات الاجتماعية المنخفضة. وقد تكونت عينة الدراسة من 68 من الأطفال وذويهم وتشير النتائج إلى أن نوعية الحي المتدني والمستوى الاجتماعي المنخفض الذي يعيش فيه الأطفال مع ذويهم أدى إلى تناقصات في الكفاءة الذاتية الوالدية مما تؤثر بالسلب على هؤلاء الأطفال.

وفي عام 1995 قامت فيفيان موريس وآخرون Morris، Vivian et al بمحاولة الكشف عن أثر الكفاءة الوالدية وكفاءة المعلم والتدخل الوالدي في النشاطات المدرسية والمنزلية على التنمية الأكاديمية وتحسين مستوى الأبناء وذلك على عينة من الآباء تكونت من 221 وأبناءهم. وكشفت النتائج عن أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الوالدية وكفاءة المعلم وبين المستوى الأكاديمي لدى الأبناء.

وفي دراسة قامت مايسة حسن 1996هدفت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأساليب السوية وغير السوية في الوالدية وبين التكيف الشخصي لدى الأطفال، وكذلك اختلاف كل من هذه الأساليب وجنس الطفل باختلاف المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وقد تكونت عينة الدراسة من 240 طفلاً وطفلة، كما استعانت الباحثة لتحقيق هذه الأهداف بمقياس الاتجاهات الوالدية، ومقياس التكيف الاجتماعي، مقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وتكيف الطفل الشخصي والاجتماعي، كما تباينت أساليب المعاملة الوالدية بتباين المستويات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة. وأخيراً وجود فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية والتكيف الشخصي والاجتماعي.

ويؤكد التراث عن أن الوالدية الإيجابية يصحبها نمو الاتجاهات الدينية لدى الأبناء، وقد تحقق من ذلك صابر السيد محمد سنة 1997 في دراسته على عينة قوامها 320 طالب وطالبة من التلاميذ المسلمين، واعتمد الباحث على مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء إعداد فايزة يوسف، واستبانة الاتجاهات الدينية للباحث. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال احصائياً بين الاتجاهات الدينية وبعض أساليب المعاملة الوالدية، حيث كان الارتباط موجباً مع أسلوبي التقبل والاستقلال، وسالباً مع أساليب الرفض والإهمال والتشدد والضبط.

وعن العلاقة بين الوالدية والعدوان لدى الأبناء من الجنسين وتحديد الأساليب الوالدية التي تؤدى إلى زيادة السلوك العدواني عند الأبناء وتلك التي تؤدى إلى خفضه قامت مي حسن حمدي الغرباوي 1998 بدراستها على عينة من 413 تلميذ وتلميذة من طلاب المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة بتطبيق مقياس آراء الأبناء في معاملة الآباء، ومقياس العدوانية على العينة سالفة الذكر، وتشير النتائج الإحصائية عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الأساليب الوالدية التي تتسم بالتقبل والتسامح والرعاية والتوجيه والاستقلالية وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء من الجنسين، علاوة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الأساليب التي تتسم بالرفض والتحكم والإهمال والتشدد وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء من الجنسين.

وفي نفس الاتجاه قام سوريانو 1999 Soriano-Manual) بدراسة كان من أهدافها تعزيز مفهوم الوالدية والكشف عن تأثيرها على الانجاز الأكاديمي للأبناء على عينة من 535 تلميذ من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم ما بين (11-19) سنة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التنشئة الوالدية تساعد على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للأبناء، كما ان التنشئة الأكاديمية وسمعة الأسرة، وانشغال التلميذ في الدراسة يمكن أن يعزز الإنجاز الأكاديمي لديه.

وتعزيزاً لما سبق قامت فايزة إسماعيل محمود عام 2000 بفحص العلاقة بين الوالدية والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي والدافعية للنجاز لدى الطلاب بلغت 330 (151ذكور – 179 إناث)، ولتحقيق الهدف طبقت مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء إعداد إلهامي عبد العزيز إمام، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد صفاء الأعسر وآخرون، وقوائم التحصيل الدراسي. وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الوالدية السوية المتمثلة في الاستقلال والتقبل وبين الدافعية للإنجاز، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الوالدية السوية وبين التحصيل الدراسي.

وعن تأثير الوالدين على نمو النواحي المدرسية لدى الطفل في سنواته الأولى في المدرسة توصل أنتوني بيانشينى عام 2000 إلى أن الاتجاهات الوالدية السوية تقدم الأساس في تطور الأطفال بالنسبة للمخططات الخاصة بالأداء المدرسي، وكذلك فهي تعتبر محددات مهمة للخبرات المدرسية المبكرة لدى الطفل.

وقد دعمت دراسة رينان Renann 2000،Hallan نتائج الدراسة السابقة حيث دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأمومية لدى الأمهات ذوات المستوى الاجتماعي المرتفع والمنخفض وبين سلوك الأبناء وتوصل فيها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الوالدية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث أن الأمهات ذوات الدخل المنخفض يظهرن أقل إيجابية وأقل تعاطفاً وتجاوباً في تفاعلاتهم مع الأبناء وذلك على عكس الأمهات ذوات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع.

وفي سنة 2000 قامت سعاد البشير وحمود القشعان بدراسة هدفت فحص العلاقة بين إدراك الأبناء للوالدية وظهور أعراض القلق والاكتئاب لديهم على عينة 108 من الطلبة والطالبات. وتوصلت النتائج إلى أن إدراك الأبناء الإيجابي لقبول والديهم لهم يساعدهم على تنمية شخصية إيجابية، وعلى النقيض من ذلك فإن الإدراك السلبي المتمثل في رفض الوالدين للأبناء يكون سبباً في ظهور صفات سلبية في شخصيتهم مستقبلا. كما كشفت عن وجود علاقة عكسية بين الدعم الأسري والتواصل والأمن الانفعالي وبين أعراض القلق والاكتئاب لدى الأبناء.

وكذلك دراسة نانسي ميل Nancy،Mill عام 2001 حيث تشير نتائجها إلى وجود علاقة بين الوالدية والاستعدادات المدرسية لدى الأطفال، وأن الكفاءة الوالدية يمكن أن تساعد على تنمية الاستعداد المدرسي لدى التلاميذ.

وفي سنة 2001 قامت مونيكا أرد لت بدراسة استهدفت بحث العلاقة بين الكفاءة الوالدية والكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي لدى الأبناء، وعلى عينة قوامها 376 من الأبناء وأبنائهم من كلا البيض والسود من مدينة فيلاديلفيا . وأسفرت النتائج على ارتباط النجاح الأكاديمي والكفاءة الذاتية للأبناء بكفاءة الآباء في التعامل معهم. كما أثبتت أيضا أن السياقات البيئية التي يعيش فيها الأبناء تؤثر على كفاءتهم الذاتية ونجاحاتهم الأكاديمية. ولذلك نجد أن الزنوج يميلون إلى الحياة في الأماكن الخطرة وفي الأحياء المنعزلة ولذلك نجد أنهم أقل في الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي من أبناء البيض، كما نجد أنهم أكثر عصبية وأكثر استثارة انفعالية من البيض.

وللكفاءة الوالدية دورا أكدت على فاعليته الأدبيات السيكولوجيه ومنها دراسة Lee Shumo & Richard Lomax سنة 2002 والتي هدفت تحديد دور الكفاءة الوالدية (المتمثلة في المراقبة والتدخل الأبوي والاتصال مع الأبناء) في تعديل السلوك الاجتماعي والأكاديمي والعاطفي للمراهقين. وقد تكونت عينة الدراسة من 929 أب وأطفالهم في الولايات المتحدة. منهم 387 من أصل أمريكي أوروبي و259 من أصل أمريكي أفريقي و283 من أصل لاتيني وتؤكد النتائج على أن الكفاءة الوالدية المتمثلة في المراقبة والتدخل والاتصال مع الأبناء لها دوراً هاماً في التعديل الاجتماعي والأكاديمي والعاطفي لسلوك الأبناء مع وجود بعض الاختلافات العرقية.

وانطلاقاً من فحص المكونات الإيجابية للكفاءة الوالدية قامت وورنر شانون Werner، Shannon سنة 2003 بفحص علاقة التفاؤل الوالدي والنظرة الإيجابية للطفل بسن وجنس الطفل. وذلك على عينة من الأطفال تكونت من 35 طفلاً (17طفلا من الذكور، 18 طفلاً من الإناث). وتشير النتائج إلى أن التفاؤل الوالدي والنظرة الإيجابية تؤثران تأثيراً كبيراً على الطفل وعلى تعديل خصائصه الاجتماعية، وهذه النتيجة لا تختلف باختلاف الفئة العمرية للطفل، كما أنها لا تختلف باختلاف الجنس بين الذكور والإناث.

وفي عام 2004 قامت أنجيلا وولتر Angela Walter،Keyes بدراسة هدفت الكشف عن أثر تعليم الآباء استراتيجيات الأبوة الناجحة على تنظيم عواطف وسلوكيات أبناءهم وتطوير سلوكهم ليكون ملائما اجتماعياً وذلك على عينة تكونت من 25 من الآباء وأطفالهم. توصلت النتائج إلى أن ممارسة الآباء لأساليب الكفاءة الوالدية مع أبناءهم قد أدى إلى التغير في مستويات السيطرة العاطفية والسلوكية لدى أبناءهم، فكلما زادت الكفاءة من الوالدين زادت السيطرة من الأبناء على سلوكياتهم وعواطفهم.

وفي سنة 2004 قامت ريتانا بفحص العلاقة بين الكفاءة الوالدية وتدخل الآباء في تعلم أطفال وبين المستوى التعليمي لهؤلاء الأطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من 378 من تلاميذ الصف السادس في المدارس الابتدائية الخاصة في تايلاند وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الأبناء التعليمي وكفاءتهم وفهم الفرص المتاحة لهم وقدرتهم على تكوين شبكة اجتماعية تتأثر بصورة أساسية بكفاءة الآباء في التعامل معهم.

وفي نفس السياق قام خالد مفتاح محمد قزيط 2006 بدارسة هدفت بحث العلاقة بين الوالدية السوية وغير السوية كما يدركها الأبناء وبين الاضطرابات السلوكية على عينة من الأطفال تكونت من 300 من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته. وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس مكة لأساليب المعاملة الوالدية، ومقياس السلوك التوافقي ترجمة صفوت فرج، ناهد رمزي عام 1990 تصميم كازونهيرا وآخرون عام 1974. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أساليب الوالدية السوية المتمثلة في التسامح والمشاركة والتقبل والدعم الإيجابي وبين الاضطرابات السلوكية لدى الأبناء، فضلا عن وجود علاقة موجبة بين الأساليب الوالدية الغير سوية وبين الاضطرابات السلوكية.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة محمد الشبراوي الأنور عام 2006 حيث وجد أن الأساليب الوالدية السوية كالتسامح والتعاطف والتوجيه للأفضل والتشجيع من قبل الأب والأم تؤدي إلى تدعيم الميل الأكاديمي والتوافق الدراسي وطرق الاستذكار الصحيحة لدي الأبناء.

وحول العلاقة بين الوالدية والتحصيل الدراسي قام أنور عمران الصادي 2007 بدراسته على عينة من 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ التعليم الأساسي، وطبق مقياس امبو لأساليب التنشئة الوالدية وكذلك درجات امتحانات الفترة الأولى لكل تلميذ، الوالدي والتشجيع وبين التحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث.

وفي عام 2008 قامت سينثيا فيرارو. Cynthia A.Ferraro بدراسة الهدف من فحص العلاقة بين الاهتمام الأبوي والتنشئة السلوكية والمعرفية والاجتماعية لدى أطفالهم. وقد أسفرت النتائج عن أن الكفاءة الوالدية ساهمت في ظهور مستويات محسوسة من الكفاءة لدى الأطفال والتي تتضمن الكفاءة السلوكية والمعرفية والاجتماعية.

وعن طبيعة العلاقة بين الوالدية الإيجابية والسلبية وبين التوافق النفسي ومفهوم الذات قامت هدي فرج هدية عام 2008 دراستها على عينة تكونت من 200 من الطلبة والطالبات. أما عن مقاييس الدراسة فتتمثل في مقياس الاتجاهات الوالدية من إعداد خالد الطحان، ومقياس مفهوم الذات إعداد محمد عماد الدين إسماعيل، ومقياس التوافق النفسي إعداد زينب الأوجلي. وتؤكد نتائج الدراسة على أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الوالدية الإيجابية المتمثلة في الاستقلال والديمقراطية والمساواة وبين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدي الأبناء. كما أن المعاملة السوية لها أثرها على الصحة النفسية للأبناء، ولها آثارها الإيجابية على نمو شخصيتهم.

تناول نبيل عبدالعزيز(2001) دراسة هدفت إلى التأكد من وجود علاقة بين القبول الوالدي وبين الشخصيات الإيجابية والتوافق الجيد والرفض الوالدي والشخصيات المضطربة وسوء التوافق، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القبول/الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وبعض سمات الشخصية لدى المراهقين والمراهقات. واشتملت عينة الدراسة على 93 طالبة، 100 طالب وجميعهم من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي وتراوحت المرحلة العمرية ما بين (16 – 17 سنة) واستخدمت الدراسة استبيان القبول / الرفض الوالدي لرونالد – ب – رونر ترجمة ممدوح محمد سلامة وأيضًا اختبار الشخصية للمرحلة العمرية المتوسطة والثانوية، إعداد عطية محمود هنا كما استخدمت مقياس كوميري للشخصية إعداد علي حسين علي بدراوي وأنور رياض وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

1- عدم وجود علاقة دالة موجبة بين إدراك المراهقات والمراهقين للقبول الوالدي من قبل (الأب والأم) والتوافق النفسي.
2- عدم وجود علاقة دالة موجبة بين إدراك المراهقات والمراهقين للرفض الوالدي من قبل (الأب والأم) وسمات الشخصية.
3- عدم وجود علاقة دالة سالبة بين إدراك المراهقات والمراهقين للرفض الوالدي من قبل (الأب والأم) والتوافق النفسي.
4- عدم وجود علاقة دالة سالبة بين إدراك المراهقات والمراهقين للرفض الوالدي من قبل (الأب والأم) وسمات الشخصية.
5- عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك القبول من قبل (الأب والأم).
6- وجود فروق بين الجنسين في إدراك الرفض من قبل (الأب والأم).

وقامت هالة أحمد (2002) بدراسة هدفت إلى: الكشف عن الآثار السلبية التي نجمت عن ممارسة أساليب معاملة غير سوية من الوالدين كما هدفت الدراسة إلى تحديد أساليب المعاملة الوالدية التي تساعد على تمتع الأبناء بمستوى اتزان انفعالي ومعرفة الأسباب التي أدت إلى خفض والكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية لهم ومعرفة دلالة الفروق بين الجنسين أيضًا في مستوى الاتزان الانفعالي وكذلك دراسة كل من أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الاتزان الانفعالي وكذلك دراسة كل من أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الاتزان الانفعالي باختلاف المستويات الاجتماعية الثقافية للأسرة واشتملت عينة الدراسة على 505 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين 14 – 17 من المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات منها: مقياس آراء الأبناء في معاملة الوالدين ومقياس الاتزان الانفعالي وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل (الأب / الأم) التي تتسم (بالتقبل – التسامح – الاستقلالية) وبين مستوى الاتزان الانفعالي لدي كل من الأبناء من الجنسين (ذكور وإناث).

2- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين كل من أساليب المعاملة الوالدية من قبل الوالدين الأب، الأم التي تتسم بالمبالغة في الرعاية التبعية والتحكم والإهمال والرفض والتشدد وبين الإتزان الإنفعالي لدي الأبناء من الجنسين.

3- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل (الأب والأم) التي تتسم (بالتقبل والتسامح والاستقلالية) وبين كل من الإيجابية والتعبير عن الانفعالات بما يناسبها والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين وقبول الذات وتقدير المشاعر وانفعالات الآخرين بالثبات والاستقرار الانفعالي وقدرتها على مواجهة المشكلات وحلها بطريقة سوية لدي الأبناء من الجنسين.

4- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين (المبالغة في الرعاية، والتبعية والتحكم – الإهمال والرفض – التشدد) وكل من الإيجابية والتعبير عن الانفعالات بما يناسبها والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين وقبول الذات وتقدير مشاعر وانفعالات الآخرين والثبات والاستقرار الانفعالي والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها بطريقة سوية لدي الأبناء من الجنسين.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك كل من الذكور والإناث لأساليب معاملة الأب التي تتسم بالتقبل والتسامح لصالح الإناث ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في إدراكهم لأسلوب الاستقلالية من جانب الأب والأم.

وأجرى كبوشى أوتانى(2012) Otani دراسة هدفت إلى قياس الحساسية بين الشخصية في علاقتها بأنماط التربية المختلفة مثل الحماية الزائدة، والتدليل، والازدواجية بين الوالدين في معايير التربية، كانت عينة الدراسة مكونة من(469)يابانيا، وأشارت نتائج الدراسة أن الحساسية بين الشخصية أرتبطت بنمط التربية ذو الحماية الزائدة، كما أرتبطت كذلك بأسلوبي الإهمال الزائد والرعاية الفائقة، وأن الذكور أظهروا معاناة أكثر من أبائهم بينما أظهرت الإناث تعلقا زائدا بالأمهات.

وهدفت دراسة على فرح (2014) الكشف عن العلاقة بين العزلة النفسية والتنشئة الأسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية وتم تكوين العينة بطريقة عشوائية طبقية وقد بلغ عددها(100)طالب بواقع (50)ذكور و(50) اناث.

استخدم الباحث مقياس الشعور بالعزلة النفسية واستبيان عن التنشئة الأسرية وكان من تصميم واعداد الباحث كوسيلة لجمع المعلومات. وقد قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الاحصائية spss وكانت النتائج تشير إلى أن العزلة النفسية أتسمت بالارتفاع وأنه توجد علاقة بين الشعور بالعزلة النفسية وأساليب الحماية الزائدة، والحرمان والنبذ والاهمال والتفرقة فى المعاملة، وتوجد فروق بين الاناث والذكور في الشعور بالعزلة النفسية، وبناء على هذه النتائج توصل الباحث إلى بعض التوصيات أهمها: تقديم البرامج التربوية ومعرفة وفهم متطلبات كل مرحلة من مراحل تكوين شخصية الابناء.

كما أجرت غادة ابراهيم (2015)دراسة هدفت إلى التعرف على مدى علاقة عمل الأم بأساليب معاملتها لطفلها بالتعليم قبل المدرسي وبعض مشكلاته السلوكية (العدوان، العناد، الخجل استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من 160 أماً لطفلا وطفلة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية من المجتمع الأصلي للبحث الذي يشمل الأمهات العاملات وغير العاملات ولديهن أطفال بالتعليم قبل المدرسي بمحلية الخرطوم شمال للعام الدراسي (2003–2004) م وتمثلت أدوات البحث في الاستبانة المغلقة بها بيانات ومعلومات لوصف العينة، بالإضافة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات الذي صممته الباحثة سمية محمود حسن ومقياس المشكلات السلوكية لأطفال التعليم قبل المدرسي كما تدركها المشرفات

والذي صممته طالبة الماجستير نجوى إبراهيم بالتعاون مع الدكتور مهيد محمد المتوكل وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها. وبعد تطبيق الأدوات وجمع البيانات حللتها الباحثة إحصائيا بالحاسب الألى بنظام (spssمستخدمة الأساليب الإحصائية التالية: 1/ اختباركا2. 2/ اختبار (ت). 3/ معامل الارتباط الثنائي المتسلسل. 4/ معامل التباين (الفاكرونياك) 5/ معامل الارتباط العزمي لبيرسون. 6/ معامل ارتباط الرتب لسبيرمان وذلك للتحقق من صحة الفروض ومن ثم توصل الباحثة إلى النتائج التالية: 1/ وجود علاقة ارتباط بين عمل الأمهات خارج المنزل ودرجة ممارستهن لأساليب المعاملة الوالدية (السلبية: الرفض، التسلط، التفرقة / الايجابية: التسامح، التقبل) مع أطفالهن بالتعليم قبل المدرسي. 2/ وجود علاقة ارتباط بين عمل الأمهات خارج المنزل ودرجة المشكلات السلوكية (العدوان، العناد، الانطواء/الانسحاب) لدي أطفالهن بالتعليم قبل المدرسي. 3/ لا وجود علاقة ارتباط بين درجة ممارسة الأمهات العاملات لأساليب المعاملة الوالدية (السلبية: الرفض، التسلط، الإهمال، التفرقة / الايجابية: التسامح، التقبل، المساواة) لأطفالهن بالتعليم قبل المدرسي ونوع الأسرة. 4/ وجود تفاعل دال إحصائيًا بين عمل الأمهات خارج المنزل ونوع الطفل من حيث الذكورة والأنوثة علي درجات الأساليب الخاطئة(الرفض، التسلط) في معاملتهن لأطفالهن بالتعليم قبل المدرسي. 5/ وجود علاقة ارتباط بين درجات أساليب معاملة الأمهات العاملات (السلبية: الرفض، التسلط/ الايجابية: التسامح، التقبل، المساواة) لأطفالهن بالتعليم قبل المدرسي ودرجات المشكلات السلوكية (العناد) لدي هؤلاء الأطفال. 6/ وجود علاقة ارتباط بين درجات أساليب معاملة الأمهات العاملات (السلبية: الرفض، الحماية الزائدة، الإهمال، التفرقة/ الايجابية: التقبل) لأطفالهن بالتعليم قبل المدرسي

ومتغيرات الوضع الاقتصادي الاجتماعي (الدخل الشهري للأسرة ، مستوى تعليم الأم ، عدد الأطفال بالأسرة ، عدد الغرف) لهؤلاء الأمهات. 7/ توجد علاقة ارتباط بين درجات أساليب معاملة الأمهات العاملات (السلبية : الرفض، الحماية الزائدة ، التسلط ، الإهمال ، التفرقة / الايجابية : التسامح، المساواة) لأطفالهن بالتعليم قبل المدرسي ومتغيرات العمل (بعد مكان العمل، عدد ساعات العمل ، دافع تحقيق الذات ، دافع المكانة الاجتماعية) لهؤلاء الأمهات . وفى نهاية هذا البحث قدمت الباحثة العديد من التوصيات الهامة التي تأمل أن تكون موضع اهتمام من قبل الأمهات وقدمت أيضا مقترحات لبحوث مستقبلية تكمل جوانب البحث الأخرى.

المراجع :

أولاً المراجع العربية:

1- ابتسام محمد بودي (1996). الخوف وعلاقته ببعض أساليب الكفاءة الوالدية كما تدركها طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الهفوف. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية .

1 أحمد سمير (2010).مشكلة السرقة وبعض أساليب الكفاءة الوالدية كما يدركها الابناء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة).**رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

2 احمد فهمى عكاشة (1997). **الطب النفسي المعاصر**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

3 أحمد محمد عبدالمنعم على (2007).أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها باضطراب الوساوس القهرية لدى المراهقين: دراسة سيكومترية كلينيكية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ،جامعة عين شمس- مصر.

4 أحمد محمد فالح داهم (2008).مستويات المهارات الاجتماعية لدى الوالدين وعلاقته بالنزعات الشخصية لدى عينة من الطلاب الذين يعانون من اللجلجة، **رسالة ماجستير**، جامعة الزقازيق.

5 أديب الخالدى (2000).**الصحة النفسية**، الدار العربية للنشر والتوزيع القاهرة- مصر.

6 أسامة محمد البطاينة ، عبدالناصر ذياب غوانمة (2007). **علم نفس الطالب غير العادي** . دار المسيرة، عمَان ، الأردن.

7 آسيا علي راجح بركات (2000).العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف. **رسالة ماجستير**، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

8 أمال عبدالسميع باظة (2003).**مقياس السلوك العدواني للأطفال**، كلية التربية ، جامعة طنطا.

9 أمال عبدالسميع باظة (2008).**الشخصية والاضطرابات السلوكية** ،الطبعة الثانية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ .

10 أماني السيد عبدالحميد حسن(2009).العنف الأسري وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لعينة من الشباب الجامعي (دراسة سيكومترية – اكلينيكية) **رسالة ماجستير** ، جامعة الزقازيق، مصر .

11 أماني صفوت خليفة (2009). دراسة مقارنة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين في مرحلة المراهقة . **رسالة ماجستير** ، جامعة المنيا.

12 انعام بنت احمد عابد شعيبي (2009). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الأبناء قرارتهم في المرحلة الثانوية . **رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

13 إيمان محمود إبراهيم (2007).إساءة معاملة الأبناء المراهقين وعلاقتها باضطرابات الشخصية. رسالة ماجستير ، **معهد الدراسات العليا للطفولة**، جامعة عين شمس.

14 إيهاب عبدالعزيز عبدالباقى الببلاوى (1995).العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوى الاعاقة السمعية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الزقازيق– مصر .

15 بشرى عبد الهادي أبو ليله (2002).أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك. **رسالة ماجستير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

16 بشرى على(2008).مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، المجلد (24)،العدد(1)،ص513-561–سوريا.

17 البندري عبدالرحمن الجاسر(2007) .الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وادراك القبول – الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات أم القرى .**رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى ، كلية التربية، مكة المكرمة

18 جمال الخطيب(1999). **مقدمة في الاعاقة السمعية.** دار الفكر، عمان– الأردن.

19 جمال مختار حمزة (2005).بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بالأمن النفسي لذاتهم ،العلوم التربوية، العدد(3)، **يصدرها معهد الدراسات التربوية** ، جامعة القاهرة.

20 حامد عبد السلام زهران (1998). **التوجيه والإرشاد النفسي** .الطبعة الثانية ، القاهرة: عالم الكتب.

21 حسن مصطفى عبدالمعطى(2010).**المناخ الأسرى وشخصية الأبناء** .القاهرة ،دار القاهرة للنشر.

22 حسين سالم الشرعة (2000).التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمة القلق لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، **المجلد 12، العدد1، ص125–150**– المملكة العربية السعودية.

23 حمدى محمد شحاتة عرقوب (1992).اتجاهات الوالدين نحو أبنائهما الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب ،**رسالة ماجستير** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس.

24 حنان أسعد خوج (2002) .الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة . **رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

25 خالد قزيط(2007).**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية،** منتديات الصفاء للصحة النفسية اشراف الدكتور صالح الحويج أبحاث ودراسات فى الأعماق.

26 خولة أحمد يحيى(٢008).**الإضطرابات السلوكية والانفعالية.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

27 رحاب محمود محمد صادق (1999).**المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة**، دراسة تشخيصية علاجية ، الاسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

28 زكريا صادق الشربيني (2003). **تنشئة الطالب وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته.** القاهرة: دار الفكر العربي .

29 سامى محمد ملحم (2001).**الارشاد والعلاج النفسي الاسس النظرية والتطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان- الاردن.

30 سعاد عبدالله البشر ، حمود القشعان (2007). إدراك الابناء السلبى للمعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب ، **مجلة العلوم الاجتماعية** ،المجلد (35) ، العدد (3)، جامعة الكويت- الكويت.

31 سعيد حسنى العزة (2001).**الاعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة**، سلسلة التربية الخاصة، الدار العلمية ودار الثقافة، عمان- الأردن.

32 سعيد، سعاد جبر (2008) .**الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة** . عالم الكتاب الحديث ،الأردن: جدار للكتاب العالمي.

33 سمير عبدالوهاب الخويت(1999).التسلط التربوي والاغتراب في المجتمع المصري دراسة نقدية. التربية المعاصرة، **سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة** ،العدد(53)،القاهرة ، ص15- 65 – مصر .

34 سهام عبدالله الصويغ(2003). الإساءة إلى الطلاب وإهمالهم، دراسة ميدانية من مدينة الرياض. **مجلة المراهقة والتنمية**، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية م3،ع9،ص ص 29:70.

35 سهى بدوى محمد منصور (2006).المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتحمل المسئولية الاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس- مصر .

36 سهير ابراهيم محمد (2004) .المخاوف وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال المرحلة العمرية (12-16). **رسالة دكتوراه**، ، معهد الدراسات العلياء للطفولة جامعة عين شمس.

37 سهير كامل أحمد، شحاته سليمان محمد(2001).**تنشئة الطالب وحاجاته بين النظرية والتطبيق** ،ط(بدون)، دار النهضة العربية ، القاهرة – مصر.
38 السيد سليمان عبدالمجيد (2001).علاج صعوبات الادراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم "دراسة تشخيصية علاجية **رسالة دكتوراه،** كلية التربية، جامعة حلوان.
39 السيد محمد ضيف الله عبد العال (2009). فعالية الإرشاد الأسري في تعديل سوء المعاملة لوالدية كما يدركها الأبناء ذوى السلوك السلبي . **رسالة ماجستير** ، جامعة سوهاج، مصر.
40 السيد محمد عبدالمجيد (2004). اساءة المعاملة والامن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. **مجلة دراسات نفسية،** القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.م14،ع3،ص ص 237:274.
41 شاهين رسلان (2012).**الأمومة ومشكلات المراهقة.** القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
42 صالح حسن الداهرى ، ناظم هاشم والعبيدى (1999).**الشخصية والصحة النفسية.** الأردن: مؤسسة حمادة ودار الكندي للنشر.
43 صالح حسن الداهري (2005).**علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة** .الأردن: دار وائل للنشر .
44 صفاء أحمد البنا(2003).تقديم برامج الخدمة الاجتماعية المدرسية مع الطلاب المعرضين للانحراف، **رسالة ماجستير**، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة.
45 طارق فوزى (2004).اضطراب الشخصية وعلاقته بالحيز الشخصي لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسة تجريبية، **المؤتمر الاول لقسم علم النفس،** جامعة طنطا ، من(27– 29/ 2004/4) ،ص 53– 104.
46 طارق فوزى، ، محمود عبدالعزيز قاعود (2004).اضطرابات الشخصية التجنبية وعلاقته بالحيز الشخصي لدى عينة من طلاب الجامعة ، دراسة تجريبية ، **المؤتمر الاول لقسم علم النفس** ، جامعة طنطا .

47 عادل عبدالسميع احمد سلام (2005).الاتجاهات الوالدية كما يدركها الابناء الصم وعلاقتها بالقدرة على التواصل وتحقيق الذات لديهم، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ببنها- مصر.

48 عادل عبدالله محمد (2004).**الاعاقات الحسية.** سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة، دار الرشاد، القاهرة- مصر.

49 عبد الرحمن محمد البليهي (2008).أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقته بالتوافق النفسي دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريده. **رسالة ماجستير**، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

50 عبدالفتاح غريب غريب (1999). **علم الصحة النفسية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

51 عبداللطيف محمد خليفة (2003). **دراسات في سيكولوجية الاغتراب**، دار غريب القاهرة- مصر.

52 عبدالله عسكر (2005). **الاضطرابات النفسية للأطفال.** القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

53 عبدالله عسكر(2004).دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي، دراسات نفسية ،تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، **المجلد السادس**، العدد الثاني.

54 عبدالله عويدات(1997).أثر أنماط التنشئة الاسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر/الذكور في الأردن ، دراسات العلوم التربوية ،**المجلد 24**، العدد 1، ص82- 101 - الأردن.

55 عبدالله، صالح(2001). إساءة معاملة الطلاب. **المؤتمر العلمي السنوي (معاً من اجل مستقبل أفضل لأطفالنا)**، مركز دراسات المراهقة القاهرة ك(مارس 2000)،ص ص 90 -101.

56 عبدالمطلب أمين القريطى (2003).**كتاب في الصحة النفسية** ،الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي.

57 عبدالله أحمد على البنا (2003). تقبل الذات لدى الابناء وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية في فترة المراهقة ، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة صنعاء.

58 عصام محمد زيدان(1998).بناء اختبار إسقاطي لتشخيص بعض اضطرابات الشخصية باستخدام المشاهد التمثيلية المصورة الصامتة ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية، جامعة المنصورة.

59 عطا الله فؤاد الخالدي(2008). **إرشاد المجموعات الخاصة** . دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان.

60 عفاف عبدالفادى دانيال (2014). **مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

61 علاء الدين كفافي (2006). **الارتقاء النفسي للمراهق**، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة.

62 علاء الدين كفافي(١٩٨٩).**التنشئة الوالدية والأمراض النفسية** ،هجر للنشر، القاهرة.

63 علاء الدين كفاقي (1989).تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والامن النفسي- دراسة في تقدير الذات ،**المجلة العربية للعلوم الانسانية**، المجلد التاسع، العدد 35،ص100-139.

64 على جاسم وشهاب(2001).السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد17، العدد الاول،ص211-296- سوريا.

65 على فرح احمد فرح (2014).العزلة النفسية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بورتسودان ولاية البحر الأحمر، **رسالة دكتوراه** ،جامعة الخرطوم.

66 عماد م حمد مخيمر (2003). إدراك الطلاب للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس. **مجلة دراسات نفسية**، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.م13،ع4،ص ص 613: 676.

67 عماد محمد مخيمر ،غزيز بهلول الظفيرى (2003). خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة المراهقة وعلاقتها باضطراب الهوية الجنسية. **مجلة دراسات نفسية،** القاهرة :رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.م13، ع3، ص ص 447- 486.
68 عمرو رفعت عمر (2005).**الإعاقة السمعية،** سلسلة التربية الخاصة ،ط(بدون)،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة-مصر.
69 عمرو فكرى سالم (2005).القبول/الرفض الوالدي وعلاقته بمخاوف الأبناء. **رسالة دكتوراه،** معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
70 غادة عوض احمد ابراهيم (2015).علاقة عمل الأم بأساليب معاملتها لطفلها بالتعليم قبل المدرسي وبعض مشكلاته السلوكية ،**رسالة دكتوراه** ،جامعة الخرطوم.
71 فاتن محمد عامر عبد الحافظ (2003).تعديل الاتجاهات الوالدية السالبة نحو الطالب ضعيف السمع من منظور العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد، **مجلة مركز معوقات المراهقة** ، جامعة الازهر، العدد (11)،343- 361- مصر.
72 فاطمة المنتصر الكتاني (2000).**الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الطلاب،** دراسة ميدانية نفسية اجتماعية على أطفال الوسط الحضري بالمغرب، ط(1)، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان- الاردن.
73 فرج عبدالقادر طه (2005).**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** . ط2، القاهرة.
74 فضيلة عرفات محمد السبعاوي (2008). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها دراسة مقارنة .**مجلة التربية والعلم جامعة الموصل** ، 153- 183 ، ص 261.
75 كازدين ترجمة عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠).**الاضطرابات السلوكية للأطفال المراهقين،** القاهرة :دار الرشاد.
76 كاملة الفرخ شعبان ، عبدالجابر وتيم (1999).**الصحة النفسية للطفل،** دار صفاء للنشر ،الأردن، والتوزيع.

77
78 كلي فهيم ر (ب.ت). **الاضطرابات النفسية للأطفال:** الأسباب، الأعراض، العلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
79 ماجده أحمد (2007) .إساءة المعاملة في مرحلة المراهقة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب .**رسالة ماجستير** ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
80 محمد السيد عبدالرحمن (2003). القبول/الرفض الوالدي كما يدركه ذوى الاعاقة السمعية وعلاقته بالمشكلات النفسية، **رسالة دكتوراه** ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
81 محمد السيد عبدالرحمن (2015).**نظريات الارشاد والعلاج النفسي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
82 محمد الشيخ حمود (2010).أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق، **مجلة جامعة دمشق** ، 26 (4) ص17- 56 .
83 محمد النوبي محمد على (2000).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلاب الصم ،**رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق- مصر.
84 محمد حسن غانم (2006).**الاضطرابات النفسية ودراسات في الشخصية والصحة النفسية**، القاهرة ،دار غريب للطباعة والنشر.
85 محمد حسن غانم ،زينة مجدى (2005). **اضطرابات الشخصية الشائعة لدى عينات غير إكلينيكية من المجتمع المصري الحولية الاولى** ، الرسالة الثانية ، مركز البحوث والدراسات النفسية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة.
86 محمد سعد القزاز ، طه مصطفى وشومان(2002). المشكلات الاسرية لطلاب الحلقة الاعدادية المهنية للصم وضعاف السمع بمحافظة الغربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ،العدد(50) سبتمبر- مصر.

87 محمد سعيد الغامدي (2009). أساليب التنشئة الاسرية وانعكاسها على الفتاة المراهقة الطالبة بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية:** مجلة(35)،العدد(133) ،ص ص 343-347.

88 محمد عبدالظاهر الطيب (1991).**الشخصية بين السواء والمرض،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

89 محمد عزت عربي كاتبي (2012).العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالوحدة النفسية دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة ريف دمشق ،**مجلة جامعة دمشق (28)**، ص 67- 101.

90 محمد على(2017). بعض اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باضطراب الشخصية لدي عينة من طلاب المرحلة الاعدادية .**رسالة ماجستير غير منشورة** .القاهرة

91 محمود عبدالرحمن حمودة(1998).**(النفس- أسرارها وأمراضها)**,مكتبة الفجالة، القاهرة.

92 مختار نور الدين عثمان **(**2007).**علم نفس النمو من الحمل إلى المراهقة**، القاهرة: مكتبة الفلاح.

93 مروة محمد الخطيب (2011).العنف الأسري ضد الطالب وعلاقته بمتغيري جنس الطالب والمستوى التعليمي للوالدين دراسة ميدانية لدى عينة من الطلاب من عمر 12 سنة في مدينة دمشق . **مجلة جامعة دمشق** ، ص 153.

94 مسعودة بداوى المسحر (2009).أساليب المعاملة الوالدية ومشكلات الأبناء المراهقين (دراسة ميدانية في الجزائر العاصمة). **رسالة ماجستير**، جامعة السودان.

95 مسفر محمد الغامدي(2009).العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة . **رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

96 معاوية محمود أبو غزال (2011).**النمو الانفعالي والإجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة،** عالم الكتب الحديث ، أربد ، الأردن.

97 موسى نجيب موسى (2003).أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين ، **رسالة ماجستير،** كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان- مصر .

98 ميساء يوسف بكر مهندس (2006).أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جده . **رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى.

99 نادر فتحي قاسم (2008).برنامج إرشادي مقترح لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في تنشئة الاطفال غير العاديين في ضوء عدد من المتغيرات المرتبطة بها ، **مجلة دراسات الطفولة** ، العدد 38، المجلد 11- يناير - يونيه.

100 نبيل محمد الفحل (2009). **برامج الارشاد النفسي "النظرية والتطبيق"**، دار العلوم للنشر والتوزيع ،القاهرة- مصر.

101 نبيل محمد عبدالعزيز(2001).القبول/ الرفض الوالدي كما يدركه الابناء وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى المراهقين والمراهقات. **معهد الدراسات العليا للطفولة،** جامعة عين شمس.

102 نجاح أحمد محمد الدويك (2008).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في مرحلة المراهقة المتأخرة . **رسالة ماجستير** ، الجامعة الإسلامية..

103 نجاح رمضان محرز (2005).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطالب الاجتماعي والشخصي في رياض الطلاب، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية** ،المجلد (21)، العدد(1) ص285- 319 سوريا.

104 نيفين عبد الرحمن عطية (2010).بعض المشكلات السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . **رسالة ماجستير** ،كلية التربية، جامعة حلوان.

105 هالة عبد القادر (2008).المشكلات السلوكية للطفل الأصم، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

106 هالة فاروق أحمد الخريبى (2002).أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالاتزان الانفعالي في المرحلة العمرية من (14 – 17).**رسالة دكتوره**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

107 الهام عبدالله محمد الأرياني (1998).أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بتوافقهم النفسي، **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة صنعاء، كلية التربية، قسم علم النفس– اليمن.

108 هنرى وماير(١٩٩٢).**ثلاث نظريات في نمو الطالب، ترجمة هدى قناوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

109 وليد حمادة (2010).سوء معاملة الأبناء واهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية **مجلة جامعة دمشق** (26) ، ص 211 –235.

110 يامن سهيل مصطفى (2010).العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المرهقين دراسة على طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق .**رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة دمشق.

<u>ثانياً: المراجع الأجنبية :</u>

1 Adams, K. R. (2004). "Influences of Childhood/Adolescence Paternal Relationships on African American Womenâ€™s Expectation and Needs for Adult Emotional (Heterosexual) Intimacy**." Dissertation Abstracts International**, 65 1112.

2 Andrews, D. (2007). A Fatherâ€™s Influence of His Daughterâ€™s Perception of Her Body Image and Dieting Practices, **Mount Saint Vincent University.**

3 Ariel s. &Alian , D.(2008).Rates of avoidant ,schizotypal ,personality disorder ,**nodic Journal disorder in psychometric high – risk** groups at 5-year follow –up congnitive therapy and reseach ,vol(10) ,p109-134.

4 Association, A. P. (2009**). APA college dictionary of psychology**, Amer Psychological Assn.

5 Association, A. P**. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5ï®),** American Psychiatric Pub.

6 Battle, C. L., Shea, M. T., Johnson, D. M., Zlotnick, C., Zanarini, M. C., Sanislow, C. A., . . . McGlashan, T. H. (2004). Childhood maltreatment associated with adult personality disorders: findings from the Collaborative Longitudinal Personality Disorders Study. **Journal of personality Disorders.**

7 Belsky, J. (2006). Early child care and early child development: Major findings of the NICHD study of early child care. European **Journal of Developmental Psychology,** 3(1), 95-110.

8 Black.Tara; Trocme,Nico; Fallon, Barbara& Maclaurn, Bruce(2008). The Canadian Child Welfare System Response to Exposure to Domestic Violence Investigations. Child Abuse & Neglect: **The International Journal**,32(3),393-404.

9 Bogaerts, S. V. & Declercq. F (2005). Recalled Parental bonding, adult attachment atyle, andpersonality Disorders in child molesters : A Comparative study, **The Journal of Forensic Psychiatry Psychology** September , 16(3): 445-458.

10 Boyd, K., Ashcraft, A., & Belgrave, F. Z. (2006). The impact of mother-daughter and father-daughter relationships on drug refusal self-efficacy among African American adolescent girls in urban communities. **Journal of Black Psychology**, 32(1), 29-42.

11 Brill, E. (2001). An Investigation of Perceived Father-Daughter Relationships, Self-Concept, and Interpersonal Functioning of College Age Women With and Without Clinical Levels of Bulimic Symptomology. **Dissertation Abstracts International**: Section B: The Sciences and Engineering, 62, 2477.

12 Brown ,A.(2006).Avoidant personality disorder and implicit schema congruent information processing bias: A pilot study with apragramatic inference task ,**behavior research and therapy** , vol (16) ,p34-65.

13 Bryont ,E&Trwer , P.(2007).Intensive behavioral group treatment of avoidant retardation personality disorder , **Amercain Journal on mental retardation** , Vol(71) , p100-123.

14 Bukatko,D. & Daehler,m. (1992). **Child Development** (1 edition). Boston: Houghton moffion.

15 Butler, J. C., Doherty, M. S., & Potter, R. M. (2007). Social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity**. Personality and Individual Differences,** 43(6), 1376-1385.

16 Collins, W. A., & Russell, G. (2002). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. **Developmental Review,** 11(2), 99-136.

17 Cooper, S. M. (2009). Associations between father-daughter relationship quality and the academic engagement of African American adolescent girls: Self-esteem as a mediator? **Journal of Black Psychology**, 35(4), 495-516.

18 East, L., Jackson, D., & O'Brien, L. (2007). Disrupted relationships: adult daughters and father absence**. Contemporary Nurse**, 23(2), 252-261.

19 Elliott, J. C. (2005). The Father-Daughter Relationship in Anorexia Nervosa: **A Narrative Analysis.**

20 Featherstone, B., & Fraser, C. (2012). 'I'm just a mother. I'm nothing special, they're all professionals': parental advocacy as an aid to parental engagement. Child & **Family Social Work**, 17(2), 244-253.

21 Hetherington, Mavis &Parke, Roos(1993). **Child Psychology**; A contemporary View point, 4th Ed. New York : McGraw- Hill, Inc.

22 Holder , A.(2005).Interpersonal disorder in schizoid and avoidant personality disorder : An attachment perspective **, Canadian Journal of psychiatry** , Vol (6) p79-101.

23 Johnson, J. G., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E. M., & Bernstein, D. P. (1999). Childhood maltreatment increases risk for personality disorders during early adulthood. **Archives of general psychiatry**, 56(7), 600-606.

24 Julie ,M. & Seok , Y,(2007).Historical comment on DSM-III Schizoid and avoidant personality disorder **,_Amercain Journal Psychiatry** , vol(93) ,p43-67.

25 Lansford, J.E, Patricks, M,and Kenneth, A. D. (2006). Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors : Factors Underlying resilience in physically abused children , **Development and psychobathology** , 18, 35-35, Cambridge University Press.

26 Miller, P. M., & Lisak, D. (1999). Associations between childhood abuse and personality disorder symptoms in college males. **Journal of Interpersonal Violence**, 14(6), 642-656.

27 Millon , D.(2004).Avoidant personality disorder and information processing : assessming the interpretation of ambiguous information using the thematic apperception test **, Journal of personality disorder** , Vol (41),p29-54.

28 Nieman, D. C., D. A. Henson, et al. (2007). "Quercetin reduces illness but not immune perturbations after intensive exercise**." Medicine and science in sports and exercise** 39(9): 1561.

29 Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Shibuya, N., Sadahiro, R., & Enokido, M. (2013). Parental overprotection engenders dysfunctional attitudes about achievement and dependency in a gender-specific manner**. BMC psychiatry**, 13(1), 1.

30 Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. D. (2003). Adolescents' willingness to forgive their parents: An empirical model. Parenting**: Science and Practice**, 3(2), 155-174.

31 Peterson, S. H., Wingood, G. M., DiClemente, R. J., Harrington, K., & Davies, S. (2007). Images of sexual stereotypes in rap videos and the health of African American female adolescents. **Journal of Women's Health,** 16(8), 1157-1164.

32 Peterson, S. H., Wingood, G. M., DiClemente, R. J., Harrington, K., & Davies, S. (2007). Images of sexual stereotypes in rap videos and the health of African American female adolescents. **Journal of Women's Health**, 16(8), 1157-1164.

33 Plars ,F.(2006).Beyond pain : the role of fear and avoidant in chronicity , **clinical psychology reviews** , vol (85) , p34- 67.

34 Shibuya, N., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Sadahiro, R., Kamata, M., Masanori, E., & Otani, K. (2013). 944–Involvement of the bdnf val66met polymorphism and parental rearing in formation of interpersonal sensitivity. **European Psychiatry**, 28, 1.

35 Shoda, T. M., & McConnell, A. R. (2013). Interpersonal sensitivity and self-knowledge: Those chronic for trustworthiness are more accurate at detecting it in others. **Journal of Experimental Social Psychology**, 49(3), 440-443.

36 Sorensen, A. M., Kröber, S., Unte, U. S., Huijser, P., Dekker, K., & Saedler, H. (2003). The Arabidopsis ABORTED MICROSPORES (AMS) gene encodes a MYC class transcription factor. **The Plant Journal**, 33(2), 413-423.

37 Strauss, A.(2007).psychopharmacological treatment of avoidant personality disorder **, Dissertation abstracts internation** , Vol (51) ,p 201 ,-223.

38 Takei, Tsuneo; Yamashita, Hiroshi & Yoshida, Keiko(2006). Mental health of mothers of phsically abused children : The relationship with childrens behavioural problems –report from Japan. **Journal of Child Abuse Review ,**15,204-218.

39 Terry D.J.(2004).Investigating The Relationship Between Perenting Styles and Delinquent Behavior**. Mcnair Scholars Journal**(8) . 1:87-96.

40 Thomas,W,.(2012).**teacher communications child achievement and parent trais in parent involvement models**. Of Education Research VOI(9)No(1).

الفصل الثاني

التنمر

التنمر Bulling

مفهوم التنمر

عناصر ومكونات التنمر

معدل انتشار السلوك التنمرى prevalence of bulling Behavior

سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الاخرى

خصائص المتنمرين

أشكال التنمر وصوره

النظريات المفسرة للتنمر

التنمر والمتغيرات الديموجرافية

المراجع

التنمر Bulling:

يعد التنمر مشكلة من المشكلات التي حظيت باهتمام مختلف الباحثين على مستوى العالم، نظراً لأنها مشكلة شائعة الانتشار في المدارس جميعها في أنحاء العالم، فهو يعد أكثر أشكال العنف انتشاراً في المدارس، وله آثاره السلبية على نفسية الطالب، وعلى عملية التعلم المدرسي، وعلى المناخ العام للمدرسة، حيث يؤثر على المدرسة كلها، ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية المدرسة وإنتاجها، وخلق بيئة مدرسية غير آمنة تساعد على خلق مناخ من الخوف بين الطلاب، وتحد من قدرتهم على التعلم وتزيد غيابهم عن المدرسة.

ونظراً لما يترتب على سلوك التنمر من آثار نفسية واجتماعية ودراسية سلبية على ضحايا التنمر، يجب التأكيد على أنه إذا لم يجرب التدخل مبكراً لمنع التنمر ووقفه، فإنه قد يزداد مع مرور الوقت، وقد يتحول هذا التنمر إلى سلوك عدواني وإجرامي يؤدي بالطفل إلى سلوك غير توافقي فيما بعد، فالخبرات المؤلمة التي يعيشها الفرد داخل الأسرة وجماعة الأقران والمدارس تؤثر في نمو سلوك التنمر واستمراره.

ويعد التنمر بين طلاب المدارس من الأطفال والمرهقين مشكلة متنامية في العديد من دول العالم، فهو يحدث في مدارس المدن، والمناطق الريفية والأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة أو اضطراب الانتباه هم أكثر عرضة لمشكلات التنمر.

والتنمر مشكلة كامنة يدركها المعلمون والمدراء عبر العالم. وهذا ما أكده " سميت " وزميله (Smith & Ananiadou ,2003)أن التنمر ظاهرة متصلة لها إمكانية الحدوث في إطار أي مؤسسة تعليمية، حيث تكون هناك زيادة التمييز والبعد الاجتماعي والعنصري بين الطلاب من جانب، والبعد الاجتماعي بين المدرسة والطلاب من جانب آخر.

إن أول من أشار إلى مصطلح التنمر في المدارس هو النرويجي " دان أولويس

"Olweus D.1978 وكانت هذه هي البداية الحقيقة لهذا المصطلح ثم تلي ذلك الاهتمام بإجراء البحوث والدراسات عن سلوك التنمر في المدارس على مستوى العالم، ففي الولايات المتحدة كان أول من تحدث عن سلوك التنمر بين التلاميذ في المدارس هو العالم "دودج" "Dodge1990 "

مفهوم التنمر:

بالبحث في الترجمة الموجودة في معظم قواميس اللغة العربية الحديثة لهذا المصطلح. نجد أن كلمتي تنمر أو استئساد هي الترجمة المناسبة لكلمة Bulling، وكلمة استئساد في اللغة العربية مأخوذة من كلمة " أسد"(إسماعيل مفرح، 2008، ص:5).

ومعنى كلمة تنمر في المعجم الوسيط هي " توعد، تَشَبَّه بالنمر في تصرفاته اتجاه الآخرين.

يعد "أولويس Olweus " من أوائل من عرف التنمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية حيث عرفه " بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد. وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعياً مثل: نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضاراً جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر (Olweus. 1993, P: 9).

ويصنف باحثون آخرون التنمر على أنه" سوء معاملة شخص ما المعاملة النفسية أو البدنية غير المستثارة لشخص آخر، أو مجموعة من الأشخاص عبر الوقت لخلق نمط سائد من المضايقة وسوء المعاملة(Batsehe&Knoff,1994) .

أما " بولتن، وأندروود " (Bouiton & Underwood , 1992,P: 56) فيعرفانه بأنه" سلسلة من الأفعال التي تشمل عدواناً بدنياً (كالضرب ، والقرص أو المضايقة ، أو سلب المال والممتلكات وما إلى ذلك) والعدوان اللفظي (كالسب ، والسخرية ، والتهديد ، وما إلى ذلك).

ويتفق" راندال"(Randall,1997,p.24)/ و"ميلور"(Mellor,1997,p.52) على تعريف للسلوك التنمري بأنه" نوع من التشاجر بين فردين غير متساويين في القوة ، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه ، وقد يكون جسدياً أو نفسياً.

أما "ديهان" (Dehaan,1997) فيرى أن التنمر يتضمن: السخرية، وسرقة النقود من الضحية، وإساءة بعض الطلبة لأقرانهم داخل الصف. ويعتقد ان التنمر قد يشترك في بعض خصائصه مع خصائص سلوك العدوان.

وقدم " أولويس " Olweus عام1999 تعريفاً آخر ليس ببعيد عن تعريفه السابق، ولكنه يختص بالضحية، معرفاً إياها بأنها " الطفل عندما يتعرض بشكل متكرر بمرور الوقت لنتائج سلبية من جانب واحد أو أكثر من الطلاب بقصد الأذى نتيجة لعدم توازن القوة. مما يسبب القلق، وعدم الاتزان الانفعالي ".

وأورد "باراش"(Barash,2001,p.20) أن التنمر هو هجوم موجه إلى شخص آخر، سواء أكان عدواناً لفظياً أم مادياً.

ويعرض "إيسبلاج وأسياداو " (Espclage & Asidao , 2001) تعريفاً للتنمر من خلال استطلاع آراء المشاركين في أحد أبحاثة بأنه " التورط في الاضطهاد اللفظي أو الجسدي " كالتهديدات، ونشر الإشاعات، وتدمير ملكية الآخرين، وأخذ ملكية الآخر، وتعمد الثأر أو الانتقام.

وأكد باحثون آخرون أمثال (Smith & Ananiadou, 2003, Seal &Young , 2003) على أهمية تعريف التنمر وفقاً لما يعانيه الضحية من عدم قدرته على الدفاع عن نفسه ، وهو نوع من السلوك العدواني الذي يتميز بتكرار التصرفات ضد الضحايا الأضعف والذين لا يمكنهم الدفاع عن أنفسهم بسهولة.

وفي دراسة أخري قام بها " هوروود وزملاؤه " & Horwood . waylen, Herrick,Williams) (Wolke , 2005 تم تعريف التنمر بأنه " سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضاً مكرراً لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين ، بقصد إيذائه ، ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب ، أو لفظياً ، كالتنابز بالألقاب أو عاطفياً كتهيج المشاعر واستفزازها ، أو النبذ الاجتماعي، أو الإساءة في المعاملة ".

ويعرف " بارتون " (Barton, 2006) التنمر من خلال ثلاثة معايير هي:

1-أنه عدوان عام ومعتمد وقد يكون مادياً ، أو لفظياً أو جسمياً ، أو من خلال استخدام التكنولوجيا مثل: الهواتف المحمولة ، وأجهزة الكمبيوتر.

2-التنمر يكشف عن ضحايا للعدوان المتكرر عبر فترة ممتدة من الزمن.

3-التنمر يحدث اختلالاً بالغاً في العلاقة الشخصية.

أما "فيتارو وبرندجن وباركر " (Vitaro, Brendgen & Barker, 2006) فبينوا تعريفهم على أساس التغيرات النمائية للطفل ، التي تكون سبباً في استخدامه للشكل المباشر أو غير المباشر للتنمر. وإذا تتبعنا المسار التطوري للتنمر لدى الأطفال والمراهقين، نجد أن الطفولة المبكرة هي الوقت الذي يستخدم فيه التنمر المباشر ضد الأقران غالباً، بسبب الافتقار إلى الوسائل التعبيرية الأخرى. ثم تتطور المهارات المعرفية اللفظية والاجتماعية، ويبدأ الأفراد في استخدام التنمر غير المباشر ضد أقرانهم، وكلما تطور الفرد في مراحل النمو، يحل التنمر غير المباشر محل التنمر المباشر، وفي المراحل العليا من التعليم يكون هناك ميل واضح إلى استخدام أقل لوسائل التنمر المباشر.

وإذا نظرنا بإمعان للتعريفات السابقة نجد أنها تتناول مشكلات انفعالية لدى الطفل تساعده على فرض سيطرته على الآخرين، وبالتالي فالتنمر بوصفه أحد هذه المشكلات السلوكية الانفعالية، لابد انه من تفاقم المشكلات التعليمية لدى الطفل.

من خلال ما سبق يمكن وضع تعريف إجرائي للتنمر على أنه إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة، ويحدث ذلك حدوثاً مستمراً ومتكرراً بغرض السيطرة على الآخرين من خلال أفعال سلبية عدوانية ومؤذية، يقوم بها طالب أو أكثر ضد طالب آخر أو أكثر فترة من الوقت. فهو سلوك إيذائي مبني على عدم التوازن في القوة،

عناصر ومكونات التنمر

وعلى ذلك يحتوي سلوك التنمر على مكونات أو عناصر عدة وهي:

1. سلوك متعلم من الراشدين والأقران.

2. التنمر سلوك منتظم ومرتب وخفى.

3. سلوك متكرر يصدر عن قصد وعمد ويستمر فترة من الوقت.

4. يقع التنمر من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد.

5.عدم توازن القوة بين المتنمر والضحية.

6. جعل الضحية تشعر بالأذى والألم نفسياً وجسدياً.

معدل انتشار السلوك التنمريPrevalence of Bulling Behavior:

أ- **حجم المشكلة في المدارس العادية:**

التنمر ظاهرة دولية موجودة في المدارس كلها، ويختلف معدل انتشارها من مجتمع إلى آخر، فالدراسات التي أجريت في استراليا وانكلترا وكندا وغيرها تشير إلى ذلك، ففي استراليا تختلف معدلات التنمر عن معدلاتها في انكلترا وكذلك عن أمريكا.

وظاهرة التنمر تتزايد حجماً ونوعاً واسلوباً، ولا سيما مع زيادة العنف الأسري والعنف ضد الأطفال، الذي صار يحدث بمعدلات عالية في أنحاء العالم، ويأخذ طابعاً وبائياً ينتشر انتشاراً خطراً في المجتمع المعاصر، وفقاً للتقديرات الإحصائية التي تسجلها بعض المجتمعات، ساعد على وصفه على أنه " وباء العنف " (The epidemic of violence) كما تصفه " الرابطة الأمريكية للطب النفسي ".

وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من 10 –15% وأن معدل ضحايا التنمر يختلف من بلد إلى آخر، ففي اليابان يبلغ معدل الضحايا 22% في المدارس الابتدائية، و13% في المدارس المتوسطة و6% بين طلاب المدارس الثانوية، بينما يبلغ معدل الضحايا في مدارس انكلترا بشكل عام حوالي 20% تقريباً.

كشفت احدى الدراسات التي طبقت على بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية أن 13% من الصف السادس و40% من الصف الثالث عادة يمثلون ضحايا لأطفال متتمرين، بينما من 10-14% من هذه الصفوف هم أطفال متتمرين2003 , Orpinas Horne & (Staniszewski). وتوصيل "أولويس "(Olweus, 1993) في دراسة مسحية لأكثر من 150 طالباً اسكندينافياً أن 15% تقريباً من الطلاب (أعمارهم من 8-16) عاماً كانوا إما متتمرين أو ضحايا للتنمر بشكل منتظم بواقع 9% من الطلاب كانوا ضحايا و6% تنمروا على طلاب آخرين تنمراً منتظماً. بل توصلت الدراسة إلى ما هو أبعد من ذلك وهو أن 17% من الضحايا تحولوا إلى أطفال متتمرين.

وبشكل مماثل صنفت بعض الدراسات الأطفال إلى متتمرين وضحايا، إلا أنهم أشاروا إلى أنه من الممكن أن يتحول المتتمر إلى ضحية في أوقات أخرى، مما يساعد على ارتفاع نسب انتشار ظاهرة التنمر (Boulton & Bartini, 2002) إلى حدوث زيادة في السلوك التنمري في أثناء انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، كما إن المتتمر يستهدف طالباً لدية أقلية من الأصدقاء، ولكنه لا يستهدف المجموعة الكلية للطلاب في المدرسة.

وتشير بعض البحوث إلى وجود ما يقرب من 10% إلى 30% من الأطفال يتعرضون للمضايقة والتنمر خلال اليوم الدراسي (Nasel et al , 2001) .

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن حالات التنمر عموماً في تزايد (Wienke .; Green.; Karver.& Gesten , 2009) ، ووفقاً لإحصاءات المركز الأمريكي القومي للتربية فإن8% من الطلاب أقروا بأنهم كانوا ضحايا للتنمر المدرسي في الفصل الدراسي الثاني لعام 2001 (Devoe al., 2002).

وفي عالم 2002 أجري " أولويس وسولبرج " (Olweus, & Solberg, 1996) دراسة أخرى واسعة النطاق على 11.000 طالب من 54 مدرسة ابتدائية ومتوسطة، وتوصل فيها إلى: ازدياد النسبة المئوية للطلاب المعرضين للتنمر بنسبة تصل إلى 50% تقريباً مقارنة بعام 1983. كما لوحظ ازدياد نسبة الطلاب الذين شاركوا (كمتنمرين، أو ضحايا) التي تحدث على الأقل مرة أسبوعياً بنسبة 56% تقريباً.

ويتنوع شيوع سلوك التنمر المباشر بين أطفال المدارس الابتدائية، والثانوية وتتراوح نسبة انتشاره بين 8% إلى 46% خارج البيئة المدرسية (Boulton & Smith. 1994.; Boulton & Underwood, 1992; Kumpulainen et al., 1998; 1999; woods staford,2001

واستخلص " وودز وزملاؤه (Wolke., Woods., Stanford.,& Schulz, 2001) السمات والصحة والسلوكيات، والعلاقات الاجتماعية للمتنمرين والضحايا ربما تساهم مساهمة كبيرة في انتشار السلوك التنمري من عدمه.

ب – حجم المشكلة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تشير نتائج بعض البحوث إلى أن الفتيات ذوات صعوبات التعلم يعانين ارتفاع معدلات التنمر الجسدي يعانين أيضاً السمنة المفرطة (Hergert 2004; Unnever & Cornell, 2003).

أشارت الجمعية البريطانية الخيرية لدعم صعوبات التعلم في أحد تقاريرها إلى أن أكثر من 500 من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أنحاء انكلترا يتعرضون للتنمر، وأجرت الجمعية مسحاً ميدانياً شمل: انكلترا، وويلز، وايرلندا الشمالية ومن أهم نتائج الدراسة ما يأتي:

إن 82% من الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم يكونون متتمرين ، و 58% خائفون من الذهاب إلى المدرسة، و ايضاً 58% من الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم أكدوا أن المتتمرين أوقعوا فيهم إصابات جسدية ، وإن 53% من الأطفال الذين عانوا التسلط أنهم فضلوا البعد عن الأماكن التي كانت مصدر تخويف لهم من المتتمرين، وأقر 56% إنهم صرخوا، لأنهم كانوا يتعرضون للتتمر، وأشار 33% إنهم اختبئوا بعيدا في غرفهم ، وأقر 36% أن التتمر عليهم لم يتوقف عندما أبلغوا عن المتتمر، وإن 27% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم تخويفهم مدة ثلاث سنوات فأكثر.

وحول التعليق على هذه النتائج تذكر" جووليامز" Jo Williams المدير التنفيذي للجمعية ان هذه النتائج مذهلة ولا سيما وأنها تظهر حجم ظاهرة التتمر لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات خاصة في التعلم. فالتتمر يزيد شعور هؤلاء الطلبة بالخوف، والرعب، وقلة تكوين الصداقات، والعزلة طوال حياتهم مما يجعل فرصهم في التعلم صعبة جداً.

مما سبق يتضح انه لم تحظ دراسة مدى انتشار التتمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في العالم مثلما حظيت به في المدارس العادية، ربما يرجع ذلك إلى قلة المهتمين بدراسة هذه الظاهرة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أو انشغال الكثير منهم بدراسة ظواهر أخرى تحصيلية وإثرائية لهؤلاء الأطفال، كتتمية الوعي الصوتي، أو مهارات القراءة، أو الكتابة مثلاً. ولم يتوافر لدينا سوي تقرير أعده المعهد القومي لصحة الطفل والتنمية البشرية الأمريكي، يشير فيه أن نحو 3 من 10 من الأطفال يكونون ضحايا أو متتمرين. ويؤكد التقرير على أنه رغم ذلك يعد انتشار هذه الظاهرة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولا سيما ذوي صعوبات التعلم هي ظاهرة جديدة نسبياً.

وللافت النظر ان الدول العربية لم تحظ ظاهرة " التنمر في المدارس سواء للأطفال العاديين أو من ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين أو المدارس أو وزارات التعليم. على العكس يكاد يكون الاهتمام معدوماً. ولعل هناك أسباب عدة تفسر عدم الاهتمام بالتنمر في المدارس العربية وأهمها – في نظر الباحثة – أن قليلين فقط يعون أهمية هذا الموضوع وانعكاساته، وأن الاكثرية تنظر إليه كنوع من شقاوة الأطفال وشغب التلاميذ. وهذه النظرة لا تترك مجالاً لتصور الآثار النفسية والاجتماعية للتنمر.

سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى.

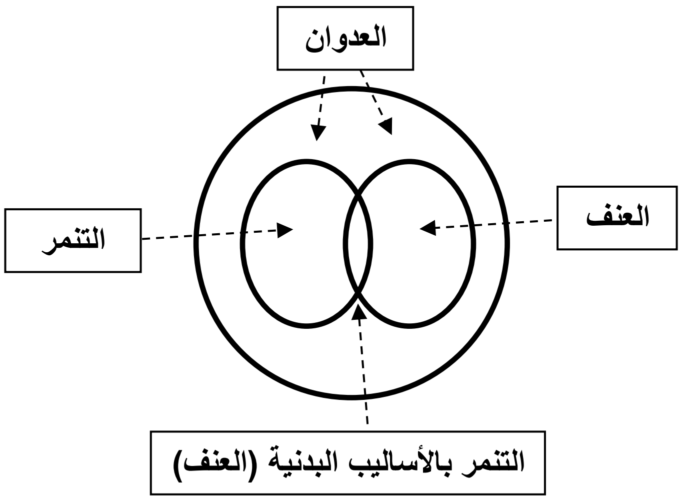
التنمر والصراع

يؤكد "ريغبي" (Rigby,1995) على أن ما ينشب بين الأقران من صراع Conflict يكون في الغالب وليد موقف، ويكون عادة بين أفراد متساوين في القوة، وبالتالي لا يعد ذلك تنمراً، فاختلاف القوة بين المتنمر والضحية تمثل المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه، وتتحدد الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يأتي:

- في سلوك التنمر يشترط وجود فارق في القوة بين المتنمر والضحية، أما في صراع الأقران فليس بالضرورة وجود فارق في القوة بين الطرفين المتصارعين، فمن الممكن أن ينشأ الصراع بين اثنين لهما القوة نفسها.
- أن التنمر يحدث عن قصد وعمد ويرمي إلى إلحاق الأذى والضرر بالضحية، أما صراع الأقران فقد يحدث حدوثا فجائياً نتيجة لموقف معين، وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين.
- لا يوجد تعاطف من المتنمر نحو ضحاياه، حيث أن المتنمر لا يشعر بالندم بل يلقي بالمسؤولية على الضحية، أما في صراع الأقران فقد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم وربما يتعاطف كل طرف مع الطرف الآخر.
- يهدف المتنمر من وراء سلوكه إلى إبراز القوة واستعراضها، وفرض السيطرة على الضحية، أما في صراع الأقران فإن ذلك لا يحدث حيث لا يهدف أي من الطرفين المتصارعين إلى إظهار القوة أو فرض سيطرة أحدهما على الآخر.

التنمر والعدوان

أما عن علاقة التنمر بالسلوك العدواني فإن التنمر هو درجة هينة من العدوان، فالعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظيا أو جسميا، وقد يكون هذا العدوان مباشر أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقاً متعمداً بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر، ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر، ويحدث بانتظام ويستمر فترة من الوقت، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة، فالتنمر هو نمط من العدوان، ولهذا يمكن القول: أن كل عنف Violence يعد عدوانا جسميا. والشكل الآتي يوضح العلاقة بين العدوان والعنف والتنمر:



شكل(1) العلاقة بين العدوان والعنف والتنمر

ورغم وجود بعض الاختلافات بين التنمر والعدوان Aggression إلا أن المتنمرين يتشابهون في سماتهم الشخصية مع الأشخاص العدوانيين تشابها انفعاليا وأن الضحايا يتناسبون مع السمات الشخصية للأفراد العدوانيين (Camodeca; Goossens; Terwogh & Schuengel, 2002).

خصائص المتنمرين:

يمتلك المتنمر خصائص عدة تدفعه إلى التنمر، فالمتنمر هو الشخص الذي يستخدم القوة مقترنة بالعدوان عند التفاعل مع الأقران، ويميل إلى الهيمنة والسيطرة على الضحية، نتيجة لعدم توازن القوة بينه وبين الضحية التي تمثل مظهراً رئيساً في دينامية التنمر.

كما أن للمتنمرين حاجة قوية للهيمنة وإخضاع الطلاب الآخرين، لتأكيد ذواتهم بالسلطة والتهديد، والتباهي الفعلي أو المتوهم بالتفوق على الطلاب الآخرين. ويمكن أن يكونوا حادي المزاج، يغضبون بسهولة، ومندفعين، ولا يتسامحون مع الإحباط، وينظر إلى المتنمرين على أنهم من النوع عندما يواجهون حول سلوكهم. فمن المرجح أن يحاولوا التنصل من الموقف بإنكارهم فعل أي شيء خاطئ المتنمرون في كثير من الأحيان يحاولون إلقاء اللوم على ضحاياهم، ويقولون شيئا من هذا القبيل: "إنهم يستحقون ذلك" !!!.

والطفل المتنمر يكون دائماً شارد الذهن لا يأكل بشهية، ولا يشارك أسرته في أفراحها وأحزانها، وتدهور مستواه الدراسي، ولا يحب الذهاب إلى المدرسة ويكرهها.

ويمكن تصنيف الطفل المتنمر وفق لخصائصه إلى ما يأتي:

- **المتنمر السلبي:** وهو الذي يسلك طرائق غير انفعالية ولا يميل دائماً إلى العدوان، ويوصف بالمتنمر القلق حيث إنه أكثر شعوراً بعدم الأمن.
- **المتنمر الفعال:** أو العدواني وهو اندفاعي وانفعالي، ويشعر بالتهديد باستمرار، ويعتقد أن عدوانه مبرر. فالمتنمر العدواني هو التلميذ الجريء، الشجاع، والقوي، والواثق من نفسه، وهؤلاء المتنمرون لا يعرفون اليأس، والإحباط، ولديهم ميل الي العدوان ميلا كبيراً (عبد العظيم،2007).

أشكال التنمر وصوره:

- **التنمر البدني أو المادي: Physical Bulling** : ويتضمن إيذاء الفرد جسدياً، ويأخذ أشكالا مختلفة منها: اللطم، والضرب الشديد، والعض، والخدش، والبصق، وتخريب الممتلكات الشخصية، وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبيراً للضحية، لأن ذلك يؤدي إلى التعاطف معه.
- **التنمر اللفظي: Verbal Bulling**: يعد التنمر اللفظي أكثر أشكال التنمر شيوعاً لدى الذكور، والبنات في مختلف المراحل التعليمية (Badwell, 1997).

ويمكن تعريفه بأنه "أي هجوم أو تهديد عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقدا قاسياً، والتشهير بالأشخاص، والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والإشاعات، وإطلاق بعض الألقاب المبنية على أساس: الجنس، أو العرق، او الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الإعاقة. ويمارس المتنمر هذا النوع من التنمر بهدف التأثير على تقدير الذات لدي الضحية حيث يمارس أمام مجموعة من الأقران (Bjorkqvist, Lagerspet & kaukiainen, 1992 (Litz,2005).

- **السيطرة الاجتماعية: Control Social**: يشار إلى السيطرة الاجتماعية كعدوان غير مباشر، وعدوان ناجم عن صلة القرابة (Crick & Grotpeter, 1995).

وعادة ما تستخدم السيطرة الاجتماعية من خلال منظومة العلاقات الاجتماعية لإلحاق الضرر بالهدف على سبيل المثال: (استبعاد شخص ما من المجموعة) (Mynard & Joseph, 2000).

- **التنمر الجنسي:Sexual Bulling** ويشمل التلميح برسائل غير مرغوب فيها، مثل: النكات، والصور، والتهكمات، أو البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية. وربما يشمل أيضا التنمر الجنسي سلوكيات الاحتكاك بدنياً، مثل: جذب انتباه مجموعات خاصة، أو إجبار شخص ما على الانخراط في سلوكيات جنسية، وقد يمثل التنمر الجنسي تعبيرا عن الصراع بين الجنسين في سبيل البحث عن الهوية الجنسية المرغوب فيها (Committee for Children, 2003).
- **التنمر الانفعالي: Emotional Bulling**: وهو ما يطلق عليه الباحثون التنمر العاطفي، يهدف المتنمر فيه إلى: التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشتمل على: التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والعبوس، والازدراء، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر أنواع التنمر أضراراً وتأثيراً. ويحدث أذى انفعالياً خطيراً لا يلاحظه المعلمون والكبار، ويعد التنمر الانفعالي شكلا من أشكال السيطرة الاجتماعية التي تمارس من أجل إيذاء الآخرين، والتأثير على تقبلهم بين أقرانهم، وتخفض من إحساس الضحية بذاتها وتقديرها لها (Litz, 2005).
- **التنمر العنصري: Racial Bulling**: وهذا النوع من التنمر يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه شخص أو مجموعة، وتتضمن الاستهزاء، والسخرية من عرق أو سلالة معينة أو من دين معين أو قومية معينة، وقد يكون هناك تحيز لجنس معين من الآخر، وقد يكون هذا التنمر موجها نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، فالضحايا لا يشعرون فقط بأنهم عرضة للهجوم بل أيضا يرون أن عرقهم وجنسهم يكون مستهدفا. ويختلف التنمر العنصري من مجتمع إلى آخر، ولقد أوضحت الدراسات أن أطفال الأقليات غالبا يكونون عرضة للتنمر (عبد العظيم،2007).

- **التنمر عبر الانترنت (الشبكي): Cyber Bulling**: مع التقدم التكنولوجي امتد التنمر الى الانترنت، وأيضاً من خلال وسائل الاتصال الالكتروني الأخرى. فقد أشار "جيروم، وسيغل" (Jerome & Segal, 2003) إلى دراسة بيت الأطفال القومي المسحية في عام (2002) أن 27% من الطلاب قد تعرضوا للتنمر خلال البريد الالكتروني والرسائل النصية أو في غرف الدردشة بالإنترنت، وأقر "جيروم، وسيغل" (Jerome & Segal, 2003) أن ثلاث حالات من التنمر عبر الانترنت قد شوهدت في أثناء تلقيهم بعض التدخلات العلاجية

النظريات المفسرة للتنمر:

تحظي العديد من الافتراضات ت الشائعة عن أسباب التنمر بقليل من الدعم عند موازنتها بالبيانات التجريبية نتيجة لسوء التصورات في أن التنمر هو نتيجة: لحجم الفصل المتسع أو المدرسة أو التنافس في الصفوف، او فشل في المدرسة، أو تقدير الذات المنخفض وعدم الأمان.

النظريات المفسرة للتنمر : وفيما يلي عرض لأهم الاتجاهات النظرية:

النظرية التحليلية (خبرات الطفولة):

ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم والموازنة، والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، وتظل هذه الخبرات تلح وتسعي للظهور في أية مناسبة، وأحيانا تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعدا بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم، أو اعتداء أو تنمر.

وترى "كلاين" Klein أن التنمر يعمل داخل الطفل منذ بداية الحياة، ويكون هذا الدافع عنيفا جدا، حتى أن الطفل يمر بخبرات من القلق الشديد تدور حول أولئك المعتنين به، ويدور كذلك حول تدمير نفسه (حجازي، 2000، ص:50).

التنمر في ضوء النظرية التطورية: تعتمد بعض تفسيرات التنمر على فهم تطور الطفل، فهي تشير الى أن التنمر يبدأ في مراحل الطفولة المبكرة، عندما يبدأ الأفراد يدافعون عن أنفسهم على حساب الآخرين من أجل فرض سيطرتهم الاجتماعية. إذ ينزع الأفراد في البداية إلى افتعال المشكلات مع الآخرين ولا سيما مع من هم أفضل منهم محاولة لإخافتهم. ويشير "هولي" Hawly إلى أن الأطفال يبدؤون في مراحل تطورهم بتوظيف وسائل أكثر قبولا اجتماعياً للسيطرة على الآخرين، فتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشرة من التنمر أكثر شيوعاً من الأشكال الجسدية، ومع مرور الوقت يصبح السلوك الذي يعرف عادة بالتنمر نادراً نسبياً. وتؤكد بعض الدراسات أن التنمر الجسدي أكثر شيوعاً في مراحل الطفولة المبكرة منها في المراحل المتأخرة، وأن ما يعرف بالتنمر يصبح أقل وضوحا تدريجياً مع تقدم الأطفال في السن (Rigby, 2003).

التنمر في ضوء النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن التنمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك. ومن ثم فإن هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دعمت، فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تميل الى الانطفاء ويعرف هذا بقانون الاثر في نظرية التعلم الإجرائي عند " سيكنر" ، وعلى هذا الأساس فإن سلوك التنمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها المتنمر من أقرانه ، وقد يحصل المتنمر أيضا على هذا التعزيز من خلال الأذى والضرر الذي يلحقه بالضحية، بمعنى أنه عندما يعتدى المتنمر على الضحية ويميل الضحية الى البكاء، ولا سيما في المدرسة الابتدائية، فإن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً ايجابياً، فيكرر المتنمر هذا السلوك مرة ثانية ولكن إذا رد الضحية وانتقم من المتنمر – وهذا نادراً ما يحدث – فإذن ذلك يعزز سلوك المتنمر تعزيزاً سلبياً (عبد العظيم،2007).

لذلك وفي ضوء النظرية السلوكية نجد أن المتنمر عزز سلوكه الأفراد المحيطون به: كالزملاء والأصدقاء وإحرازه درجة النجومية بين زملائه مما جعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن تحقيق المتنمر لما يريد يمثل تعزيزاً، وهذا يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمريه وبناءها.

التنمر في ضوء الاختلافات الثقافية والجنسية: تسعي هذه النظرية إلى تفسير التنمر نتيجة لوجود مجموعات محددة بمستويات قوة مختلفة، حيث يكون التركيز عادة على الاختلافات ذات الأسس التاريخية والثقافية، كالجنس أو العرق أو الدين أو الطبقة الاجتماعية، فقد يعاني السود في البلدان التي تمارس التمييز العنصري وضعاً متدنياً، لأن البيض هم الذين يمتلكون مصادر القوة في المجتمع. كما ركز تركيز كبير على الاختلافات المرتبطة مع الجنس إذ يعد المجتمع سلطوياً حين ينظر إلى الذكور على أنهم يملكون سلطة أكبر من الإناث نتيجة الاعتقادات الاجتماعية بأن الذكور هم الجنس المسيطر ، ومن أجل المحافظة على هذه السيطرة يشعر الذكور بأن اضطهادهم للإناث مبرر ، إضافة الى ذلك فمن الواضح أن احتمالية تنمر الذكور على الإناث أكثر تنمر من تنمر الإناث على الذكور ، ففي استراليا جرت دراسة واسعة النطاق شملت 38 ألف طفل ، كانت نسبة الإناث اللاتي ادعين تنمر الذكور عليهن أكبر بكثير من نسبة الذكور الذين ذكروا أن الإناث يتنمرون عليهم (Rigby, 2003).

التنمر في ضوء نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية: بما أن سلوك التنمر يقع في سياق مجموعة من الأقران، فلابد من فهم الإطار الاجتماعي للطلاب الذين يستهدفون أقرانهم من أجل الإدراك الشامل لمفهوم التنمر. (Laeke & Beran , 2006).

يختلف الباحثون حول المهارات الاجتماعية للأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر. حيث أن المتنمرين يعانون نقصاً في المهارات الاجتماعية إذ أنهم لا يعالجون المعلومات الاجتماعية، بأسلوب سليم، وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين، ولديهم المعرفة الكافية حول تصور الآخرين لهم. وبناء على ذلك تقدم نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية تفسيراً للعجز في المهارات الاجتماعية للأطفال المتنمرين (Larke & Beran, 2006; Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

كما اقترح "دودج، وكريك " Dodge & Crick أن الأفراد المتنمرين يعالجون المعلومات الاجتماعية معالجة مشوهة إذ يعاني المتنمرون تدنياً في القدرة الاجتماعية، ويميلون إلى اختيار حل عدواني في تفاعلهم أو علاقاتهم مع الأشخاص الآخرين(Monkd, Smith & Swettenham, 2005)

وأشار "واردن وماكيننون" (Warden & Mackinnon, 2003) إلى أن الطلبة المتنمرين كانوا أكثر رفضاً من أقرانهم العاديين، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المتنمرين لا يملكون مهارة التعاطف مع الآخرين ويعانون تدنياً في القدرة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية (Camodeca; 2003, Goossens, Larke & Beran, 2006; Smokowski &) في حين عارض "ستون وآخرون(Sutton et al., 1999) النمط الشائع عن التنمر ، والذي تدعمه نظريات مبنية على النقص في المهارات الاجتماعية.

التنمر في ضوء العوامل الأسرية: تؤثر البيئة في نشوء سلوك التنمر حيث يشير بعض الباحثين إلى أن المشكلات السلوكية التي يبديها الأفراد في فترة المراهقة غالباً ما تعود إلى أساليب التربية الأسرية غير الصحيحة التي يتعرضون لها فترة الطفولة المبكرة، والتي تثبت فيها معالم بذور الشخصية (النسور ،2004)

ويؤكد (Dodge, Schwartz, 1997) أن رغبات المتنمرين العدوانية تتطور بسبب التعرض لنماذج والدية عدوانية.

وللحياة الأسرية دور كبير في سلوك التنمر، فكل المتنمرين وضحاياهم يواجهون مشكلات مع أسرهم (Unnever, 2005). وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور بعض العوامل الأسرية في سلوك المتنمر، إذن أن بعض الطلبة المتنمرين في مدراسهم هم في الواقع ضحايا في منازلهم. وينحدرون من أسر تعاني صعوبات في العلاقة بين الأب والطفل. بالإضافة الي صعوبات اجتماعية ومالية (Bidwell, 1997).

وغالباً ما ينحدر الطلبة المتنمرون من عائلات تفتقر الدفء والحنان والنظام في المنزل وتعاني صعوبة في مشاركة أحاسيسهم مع الآخرين. كما أنهم في الغالب يصفون أنفسهم على أنهم غير مقربين فيما بينهم، كما أن أولياء أمور الطلبة المتنمرين نادراً ما يضبطون أولادهم أو يراقبونهم ويمارسون أساليب قاسية وعقابية لضبط أبناءهم.

Dehaan, 1997; Flouri & Buchanan, 2003; Smokowski & Kopasz, 2005;)
.(Smith, 2000

التنمر في ضوء العوامل البيئية: من العوامل التي تكمن وراء حدوث سلوك التنمر العوامل البيئية، إذ يرى المجتمع بأن سلوك التنمر سلوك عابر وغير مهم، وبذلك فإن الطلبة المتنمرين يمرون من غير تدقيق على سلوكهم وأحياناً يعززون. أما في محيط المدرسة فإن الإشراف على سلوك التنمر محدود وهو في الغالب غير ملاحظ أو يجري التغاضي عنه (Smith, 2000).

التنمر في ضوء النظرية المعرفية: يختلف المتنمرون عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية، فالمتنمرون يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات، وغالباً ما يبررون سلوك المتنمر الذي يقومون به ضد الضحية من وجهة نظرهم حيث يزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التنمر والعقاب. كما أن هؤلاء المتنمرين كما يشير "دودج، وكول" (Dodge & Coie, 1987) إلى وجود بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد خطأً بأن لدى الآخرين مقاصد ونوايا عدوانية اتجاههم، وهناك جانب آخر من أنماط التفكير الخطأ لدى المتنمرين يتمثل ذلك في أن أسلوب تفكيرهم يتسم بعدم النضح المعرفي، فهم دائماً يميلون إلى التفكير آحادي الاتجاه نحو الآخرين. ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف.

التنمر في ضوء التفسير البيولوجي: تشير النظرية البيولوجية إلى أن السلوك الإنحرافي ولا سيما العنف والتنمر يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وهو تعبير طبيعي عن عدد من الغرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف والتنمر لازم لاستمرار المجتمع الإنساني، لأن كل العلاقات الإنسانية، ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان. وفي الوقت نفسه يري أصحاب هذه النظرية وجود اختلافات في التكوين الجسماني للمنحرفين سلوكياً عنه لدى عامة الأفراد، حيث يؤكدون وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو التنمر التي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة (منيب وسليمان ،2007).

لذلك نجد أن الطلبة المتنمرين من الذكور يتصفون بالقوة الجسمية، فالمتنمرون الذكور يكونون أقوياء جسمياً عن الضحايا، مما يجعل هؤلاء الأطفال يستمتعون بممارسة هذا السلوك الإيذائي على الآخرين، والجدير بالذكر أن هذه القوة الجسمية لا تؤدي الدور نفسه في التنمر لدى الإناث، كما يوجد لدى بعض هؤلاء الطلاب المتنمرين استعدادات وراثية قد تجعلهم يميلون إلى سلوك التنمر والاعتداء على أقرانهم.

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الأندروجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف والتنمر بدرجات كبيرة بين الأفراد من الذكور وأن هذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (لويس مليكة،1990).

التنمر في ضوء العوامل التربوية: تعد البيئة المدرسية سبباً رئيسياً في نشوء سلوكيات التنمر أو نموها، حيث وجد أن بيئة المدارس الأقل عنفاً هي التي توجد فيها قوانين واضحة للسلوك، ويشترك فيها المعلمون والطلاب مع الإدارة المدرسية في صنع القرارات، كما أن المدارس كبيرة العدد والصفوف المزدحمة تكون مهيأة لأن يكون فيها نسبة أعلى من التنمر.

لا شك أن حجم المدرسة يؤثر في سلوك التنمر، فالمدارس كبيرة الحجم ترتفع فيها نسبة التنمر والعنف، وكلما كان حجم الفصل صغيراً انخفض سلوك التنمر، كما إن المدارس التي تعطي الفرصة للمعلمين والطلاب للمشاركة في اتخاذ القرارات يكون التنمر فيها أقل، كما إن التماسك بين أعضاء التدريس بالمدرسة يقلل من ظهور سلوك التنمر فيها، فالتنمر المدرسي يحدث في الأماكن التي يقل فيها الإشراف والرقابة على سلوك الأطفال. كما إن عدم وجود قوانين واضحة للسلوك داخل بعض المدارس، وعدم وجود رقابة الإدارة المدرسية على سلوك الطلاب يزيد من سلوك التنمر في المدرس (Sarazen, 2002).

آثار التنمر على التحصيل الدراسي: يعاني الطلبة المتنمرين تدنيا في القدرة التحصيلية، وكرهاً شديدا للمدرسة، والواجبات المدرسية، ويشعرون بعدم الأمان داخل المدرسة، وقد يتنمرون على الآخرين كرد فعل لفشلهم الدراسي (Glew, Fan, Rivara & kernic, 2005) (Mynard & Joseph, 1997).

وبشكل مماثل أشارت "نانسل" وآخرون (Nasel et al., 2001) في دراسة قامت بها على عينة من المتنمرين في المرحلة الابتدائية توصلت من خلالها إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين.

ويختلف مع النتيجة السابقة جزئياً "وودز وولك" (Woods & Wolke, 2004) حيث أكدا من خلال دراسة أجريت للبحث في العلاقة بين التنمر المباشر والتحصيل الدراسي في المملكة المتحدة على(1016) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية ممن تراوح أعمارهم بين (6-9) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التنمر المباشر وتدني التحصيل الدراسي، أما تحصيل الطلبة المتنمرين تنمرا غير مباشر فقد كان متوسطاً وعالياً أحياناً.

التنمر والمتغيرات الديموجرافيه:

أولاً: الفروق بين الجنسين في التنمر:

أجريت دراسة الفروق المميزة بين الجنسين من خلال استخدام السلوكيات التنمرية المباشرة أو غير المباشرة، فوجد أن الذكور أكثر انخراطا في السلوكيات التنمرية، وأكثر استخداماً للأشكال المادية من التنمر (Olweus, 1993).

كما توصل "أولويس" (Olweus, 1993) إلى أن الذكور غالباً يكونون أكثراً تنمراً من الإناث، كما يتنمر الذكور على الطلاب الآخرين أكثر من الإناث. وتقر نسبة كبيرة من الإناث حوالي 50% بأن الذكور يتنمرون عليهن تنمراً أساسياً. وعادة يكون ضحايا التنمر في صفوف المدرس العليا من الذكور.

وتعد المضايقة اللفظية أكثر أشكال التنمر شيوعا لدى الذكور والإناث (Bidwell, 1997) فالأولاد يمارسون التنمر على كل من الإناث والذكور في حين تتنمر الإناث على الإناث فقط (Ma, 2002).

وأقر أتكن وآخرون (Atkin et al., 2002) أن الذكور يميلون إلى التنمر اللفظي أكثر من الإناث، في حين توصل "ريفر، وسمث" (River & Smith, 1994) في أن الإناث أكثر في التنمر اللفظي من الذكور.

كما توصلت الدراسات السابقة إلى أن الإناث يستخدمن سلوكيات التنمر غير المباشر للتخويف، وأن الإناث الغاضبات أكثر استخداماً للسيطرة الاجتماعية من البنين. كما لوحظ أن الإناث أكثر احتمالية للمراوغة وإثارة الشائعات من الذكور، وهن أيضا أكثر احتمالية لاستخدم التغييرات في الولاء أو إهمال الضحايا من أجل إيذاء مشاعرهم.

.(Crick & Grotpeter, 1995; Bjorkqvist et al., 1992; River & Smith; 1994)

ويعد التنمر البدني أقل شيوعاً بين البنات اللواتي يستخدمن بالمثل وسائل كثيرة غير مباشرة وغير واضحة من التنمر المتعمد مثل الاستعباد المتعمد لشخص ما من المجموعة وإثارة الشائعات والسيطرة على علاقات الصداقة. ومن المؤكد أن مثل هذه الأشكال من التنمر من الممكن أن تكون ضارة وضاغطة مثل كثير من الأشكال المباشرة والصريحة للتنمر.

ثانياً: التنمر وفق المرحلة العمرية:

تؤكد سلسة الدراسات التي قام بها "ديفو" وآخرون (Devoe et al., 2002)، و "تانسل" وزملاؤه (Nansel et al., 2001) أن معدل التنمر ينخفض كلما تقدم مجتمع الدراسة في العمر.

وبينت الدراسات أن أعلى معدلات التنمر تكون في المرحلة الابتدائية وهي في السنوات الأولى منها أعلى من السنوات المتأخرة. ففي دراسة متعددة المراكز شملت ما يزيد على 42.000 طلب وما يربو على 40.000 طالبة من مختلف المراحل، ووجد أن 18% من الذكور و16% من الإناث يتعرضون للتنمر في السنة الثالثة الابتدائية. بينما تنخفض هذه النسبة في السنة السادسة الي 8% للذكور و6% للإناث. وبالمقابل فإن نسبة المتنمرين تظل ثابتة فيما يتعلق بالذكور (10% في السنة الثانية و12% في السنة السادسة) ولكنها تنخفض فيما يتعلق بالإناث حيث تكون 5% في السنة الثانية و3% في السنة السادسة، وباختصار يمكن القول: إن التنمر يشمل ما يزيد علي 40% من طلبة المرحلة الابتدائية.

الأسرة والسلوك التنمري دراسات ميدانية: ونشير في هذا المقام لعينة من الدراسات التي تناولت الأسرة والسلوك التنمري:

بحث "باورز" وآخرون (Bowers' Smith & Binney, 1994) في التنشئة الوالدية لدي الطلبة المتنمرين، والضحايا المتنمرين، وتكونت عينة الدارسة من 80 من طلبة المدارس المتوسطة بواقع (20 متنمراً، و20 ضحية، و20 متنمرا وضحية، و20 عاديين). وأشارت النتائج إلى أن الضحايا المتنمرين ينظرون إلى آبائهم على أنهم متناقضون في تصرفاتهم، ويرى المتنمرون أن أسرهم تفتقر إلى التماسك الأسري، أما الطلبة الضحايا فقد أشاروا إلى أنهم ينتمون إلى أسر مستضعفة.

كما بحث "ريغبي" وآخرون (Rigby' Slee; Cunningham; Rigby et al., 1999) في دراسة الخصائص الوالدية وأثر الرعاية الوالدية على علاقات الطلبة بأقرانهم، وتكونت عينة الدراسة من 803 طالب، وعدد 687 طالبة من المدارس الأسترالية ممن هم في مرحلة المراهقة. وتراوحت أعمارهم بين (11–16) سنة ، وأكمل المشاركون استبانة العلاقات الوالدية ، كما أكملوا أيضا مقاييس تقيس العلاقات بالأقران، وقد تضمنت ثلاثة مقاييس: مقياس الطالب المتنمر ، ومقياس الطالب الضحية، ومقياس الطالب الاجتماعي وأشارت نتائج الدراسة الي ارتفاع مستوي الرعاية الوالدية لدي الطالب الاجتماعي ، وانخفاض الرعاية الوالدية لدي الطالب المتنمر ، والطالب الضحية، كما توصلت نتائج الدراسة الي أن الطريقة التي يرتبط بها المراهقون المتنمرون وضحاياهم بأقرانهم هي نمط الحماية المفرطة، إذ إن الحماية المفرطة المقدمة من الأسرة تقود الي التعرض للتنمر في المدرسة أو ممارسة سلوك التنمر.

وقام كل من "ستيفنز" وآخرون (Stevens ,Bourdeauduij & Oost, 2002) بدارسة على 1719 طالباً من طلبة الصفوف الخامس والسادس في عمر (10–13) سنة، ممن فقد أحد والديه، وقد صنف الطلبة إلى ثلاث مجموعات: الضحايا، والمتنمرين، والضحايا المتنمرين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر أقل ترابطاً وأكثر تعقيداً، وأقل تنظيماً. أما الضحايا فكانوا أكثر تنظيماً في حياتهم الأسرية في حين أن الضحايا المتنمرين كانوا من أكثر المجموعات التي تعاني الغضب والتعصب والعدوان في البيت.

أما "كونولي" وأومور" (Connoly & O'Moore, 2003) فقد بحثا العلاقات الأسرية والشخصية لدى الطلبة المتنمرين. وتكونت عينة الدراسة من 228 طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين (6–16) سنة، صنف الباحثان الطلاب إلى 115 طفل على أنهم متنمرون و113 طفلاً على أنهم متنمرين. وقد استخدم اختبار أيزنك للشخصية، كما استخدم اختبار العلاقات الأسرية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال المتنمرين يعانون حرمانا عاطفيا. في حين أظهر الأطفال غير المتنمرين علاقات أسرية إيجابية مع أفراد أسرهم. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين مشاركة وتدخلها تدخلاً أكبر في حياة أبناءها وتعرف حاجاتهم وخفض سلوك التنمر.

وأجرى "أحمد، وبريثوايت" (Ahmed & Braithwaite, 2004) دراسة بحثت الفروق بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين (غير المتنمرين وغير الضحايا) في نمط الرعاية الوالدية والتفكك الأسري وبعض المتغيرات المدرسية. وكونت عينة الدراسة من 610 طلاب من طلاب المرحلة المتوسطة ممن تراوح أعمارهم بين (9–12) سنة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتنمرين يتعرضون لنمط الضحايا كانت أكثر تفككا من أسر العاديين.

دراسة "هولت" وآخرون (Holt; Kaufman; Finkelhor, 2009)، واستهدفت تعرف مدى تطابق فكر أولياء الأمور مع الطفل حول التورط في سلوك التنمر، والخصائص الأسرية المرتبطة بارتكاب سلوكيات التنمر والضحايا من النظراء وتكونت العينة من 205 من الطلاب في الصف الخامس مع أولياء أمورهم، والطلاب، وقد قام الطلاب تقارير ذاتية حول تورطهم في سلوك التنمر ومواقفهم تجاهه وردود أفعالهم علي هذا السلوك وشعورهم بأنهم ضحايا عند عودتهم الي البيت، كما استجاب أولياء الأمور لأسئلة استقصائية تمثل تقريرا ذاتيا حول مواقفهم واستجاباتهم لسلوك التنمر وإدراكهم لتورط الطفل في هذا السلوك

والخصائص الأسرية وارتكاب أعمال التنمر ومعدلات الضحايا التي كانت مرتفعة في تقارير الطلاب أكثر من أولياء الأمور وكان أولياء الأمور بصفة خاصة غير واعيين بتنمر أطفالهم تجاه الآخرين، والدعم الأسري المتصل بالطلاب الذين يخبرون أولياء الأمور عن ضحاياهم ، كما تبين أن منازل الضحايا وصفت بمستويات مرتفعة من النقد ومن القواعد الأقل وسوء معاملة أكثر للطفل. أما منازل المتنمرين فوصفت بضعف الإشراف عليهم وسوء معاملة الطفل وتعرضه للعنف المنزلي.

ودرست دراسة "كونرز" وآخرين (Conners-Burrow et al., 2009) مدى ارتباط دعم الآباء والمعلمين في تخفيف مستوى الاكتئاب لأربع مجموعات من الأطفال المشاركين في سلوك التنمر (الضحية، والمتنمر ، والمتنمر الضحية ، والعاديين)، وتكونت عينة الدراسة من 977 طالباً بالصفوف (5، 9،11) في المناطق الريفية الجنوبية، وأسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر لديهم درجات منخفضة من الاكتئاب والمزيد من الدعم الاجتماعي من المعلمين مقارنة بالأطفال المشاركين في سلوك التنمر وضحايا التنمر ، كما ارتبط ارتفاع مستويات التنمر بتدني الدعم الوالدي لدي المتنمرين وضحاياهم .

وأجري "هيلتون" وآخرون (Hilton; Anngela-Cole & Wakita, 2010) دراسة لمعرفة العوامل المرتبطة بالتنمر في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من بعض المدارس الابتدائية باليابان وأمريكا، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين المستوى الثقافي للأسرة والمناخ المدرسي والسلوك التنمري للطلاب في اليابان وأمريكا، كما أشار أفراد العينة إلى أن التنمر يعد أحد أشكال السلوك العدواني ويرتبط ببعض الاضطرابات النفسية الأخرى كالقلق والاكتئاب.

برامج واستراتيجيات لخفض السلوك التنمري دراسات ميدانية: نصوغ في هذا الشأن بعض الدراسات التي تناولت خفض السلوك التنمري.

أجرى سميث،وتويملو ،وهوفر (Smith;Twemlow&Hoover,1999)دراسة هدفت بحث أثر برنامج علاجي على مجموعات الأطفال الذين صنفوا متنمرين، وضحايا. كما هدفت الدراسة إلى الحصول على معرفة نوع الأسرة التي ينتمي إليها المتنمرون وضحاياهم وأنماط التربية الوالدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في خفض الانقطاع عن المدرسة وتحسين بيئة التعلم للمتنمرين، وضحاياهم. وأن المتنمرين وضحاياهم يأتون من أسر يسودها الانفصال أو الطلاق أو التفكك أو الفوضوية، وأقر 70% من الضحايا والمتنمرين قد ذكروا بأن العلاقات السلبية أو غير المرغوب فيها هي السائدة مع أحد أو كلا الوالدين.

وبحثت كيلباترك، وكريس(Kilpatrick&Kerres,2003) الدعم الاجتماعي المقدم من الآباء والمعلمين والأقران في الصف لدى الطلبة المتنمرين، والضحايا، والضحايا / المتنمرين، وتكونت عينة الدراسة من(499) طالباً من الصف السادس حتى الثامن في إحدى مدارس ضواحي اسبانيا. وقد صنف الطلبة إلى أربع مجموعات: (المتنمرين، والضحايا، والضحايا / المتنمرين، ومجموعه المقارنة من الذين لم يشاركوا في سلوك التنمر). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع في دعم اجتماعي أقل من الطلاب العاديين غير المشاركين في التنمر. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة المتنمرين والضحايا المتنمرين قد حصلوا على دعم والدي أقل من المجموعة المقارنة (العاديين) ومجموعة الضحايا.

ولمعرفة الآثار قصيرة المدى وطويلة المدى لبرنامج المنهج القائم على التدخل لمكافحة التنمر من خلال اتجاهات الطلاب نحو التنمر أجرى أندرو وآخرين (Andreou;Didaskalou&Vlachou,2008) دراسة على عينة من (454) تلميذاً من الصفوف (4–6) من 10 مدارس ابتدائية في وسط اليونان، واستخدم التصميم شبة التجريبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فعالية للبرنامج على المدى القصير بشأن اتجاهات الطلاب نحو التنمر والضحية، مقارنة بالنتائج طويلة المدى ولكن رغم وجود فعالية للبرنامج لوحظ أن حجم التأثير كان ضعيفاً.

اما دراسة " كننجهام" وآخرين (Cunningham et al.,2009) فاستهدفت تعرف فعالية نموذج وقائي مقترح مقابل برنامج الدعم الاجتماعي في الوقاية من سلوك التنمر. وتكونت عينة الدراسة من (176)معلماً ممن لمسوا ظاهرة التنمر في مدارسهم، وتألف البرنامج الأول والثاني من 20 جلسة شملت استراتيجيات مختلفة، وأسفرت النتائج عن أن البرنامج الذي تضمن الدعم الاجتماعي والإرشاد الأسري كان أكثر فاعلية من وجهة نظر المعلمين في أسلوب مساعدة المعلمين الطلبة في مواجهة التنمر، وأكد أفراد العينة أن الدعم التربوي بمفرده غير كاف للوقاية من التنمر.

وأجرى" كونيشي، وهيمل" (Konishi&Hymel,2009) دراسة بعنوان:" التنمر والضغوط في مرحلة المراهقة المبكرة" دور المواجهة والدعم الاجتماعي على عينة مكونة من (312) للصفوف(7–5)، وقد أكملوا الاستبانة التي تقيس وتقيم مستويات الضغوط" المشاجرات اليومية، وأحداث الضغوط المختلفة"، واستراتيجيات المواجهة (النشطة، والمتجنبة، والإلهاء، والسعي وراء المساعدة) ودعم النظراء والأسرة والمعلمين الاجتماعي وعلاقاته بالتنمر. وأسفرت النتائج عن ارتباط الضغوط ارتباطاً إيجابياً بالتنمر الذي يبلغ عنه ذاتياً وليس التنمر الذي يقيمه النظراء. وتبين وجود علاقة إيجابية بين الدعم الأسري وانخفاض التنمر. كما تبين وجود تأثير فعال للبرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على المواجهة والدعم الاجتماعي في خفض السلوك التنمري.

أما دراسة "كونر" وآخرين(Conners et.,2009) فاستهدفت فعالية دعم اولياء الأمور والمعلمين في خفض مستوى الاكتئاب لدى أربع مجموعات من الأطفال المشاركين في التنمر(الضحية، والتنمر، الضحية/ المتنمر، العاديون) وتكونت عينة الدراسة من(977) طالباً من الصفوف الخامس ، والتاسع ، والحادي عشر في المغرب الريفي وطبقت استبانة التنمر والدعم الاسري ، والاكتئاب وأسفرت النتائج عن أن الأطفال المتنمرين مقارنة بالمجموعات الأخرى حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار الاكتئاب ودرجات منخفضة على مقياس الدعم الاسري قبل البرنامج في حين تحسنت درجاتهم على مقياس الدعم الأسري بعد البرنامج وانخفضت درجاتهم على اختبار الاكتئاب مما يدل على فعالية البرنامج.

ويلاحظ أن معظم الطلبة المتنمرين وضحاياهم يأتون من أسر يسودها التفكك الأسري والانفصال والفوضوية والعلاقات السلبية مع الوالدين، ولا يتلقون دعماً أسرياً ويعانون الحرمان العاطفي، ويتعرضون إلى العنف الأسري، أو يتنمر عليهم أحد أفراد أسرهم.

أ. كما أن معظم ضحايا سلوك التنمر يأتون من أسر يسودها نمط الحماية المفرطة في حين يأتي المتنمرون من أسر تمارس النمط الوالدي المتسلط.

ب. أن قلة مشاركة الوالدين ومساهمتهم في رعاية أبناءهم قد يساهم بوقوعهم في سلوك التنمر.

ج. أن الطلبة الضحايا يتلقون دعما والدياً وينتمون إلى أسر يسودها النظام.

د. أن العاديين الذين لم يمارسوا التنمر أو لم يمارس ضدهم ينتمون إلى أسر يسودها العلاقات الإيجابية والدعم الوالدي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1. أحمد بن محمد الفيومي(1992). **المصباح المنير**، الطبعة الخامسة، القاهرة: المطبعة الأميرية.
2. أبو نيان، إبراهيم (2001). **صعوبات التعلم – طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، الرياض–المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
3. الخطيب، جمال (1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**، العين –دولة الأمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
4. الروسان، فاروق،2001) .**سيكولوجية الأطفال غير العاديين**–مقدمة في التربية الخاصة، عمان –المملكة الأردنية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة، م.
5. السرطاوي، زيدان، **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الرياض – المملكة العربية السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.
6. السيد عبد الحميد (2003). **صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها وتشخيصها وعلاجها**، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.
7. أنور عمران الصادي(2007). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمستوي التحصيل الدراسي لدي تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراته، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة 6 أكتوبر.
8. بطرس حافظ بطرس(2002). الاطفال **ذوو صعوبات التعلم**، القاهرة، حورس للطباعة والنشر.

9. .تيسير مفلح كوافحة (2011). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، (ط4)** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10 جوزيف ريزو وروبرت زابل (1999). **تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية – التطبيق)**. ترجمة عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

11. حجازي، فتياني أبو المكارم (2000). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

12. خالد مفتاح محمد قزيط.(2006). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، أكاديمية الدراسات العليا، مدرسة العلوم الإنسانية، مصراته.

13. رجاء عبيد حامد الجهني(2015). تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم **رسالة ماجيستير غير منشورة**،القاهرة .

14. زكريا الشربيني، يسرية صادق(1996). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته**، دار الفكر العربي، القاهرة.

15.زهران، حامد (1998). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

16.سليمان عبد الواحد يوسف (2013). **الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية**، عمان، الاردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

17.سعد بن محمد بن سعد آل رشود (2006). فعالية برنامج إرشادي في خفض درجة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين دراسة تجريبية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية.

18.سعاد البشير، حمود القشعان(2009). إدراك الأبناء السلبي للمعاملة الوالدية وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت.

19.سمر شاهين(2004). أساليب التربية الوالدية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، مركز البحوث الإنسانية، غزة.

20.سمير سعد حامد خطاب(1993). تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

21.سهام جابر محمد(2000). دراسة العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية والجناح الكامن لدي تلاميذ التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

22.سهير كامل أحمد(2000). **أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

23.سليمان، محمد(2000). تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

24.صابر السيد محمد(1997). الاتجاهات الدينية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية في ظل أساليب مختلفة للمعاملة الوالدية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

25.صلاح الدين عبد القادر محمد(1999). **أثر الرعاية الأبوية على مشاركة الأبناء في الأنشطة التربوية والتحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، العدد السادس والعشرون، جامعة طنطا.

26.طاهر، حسين (1999). **الاستشارة النفسية وتطبيقاتها العملية**. القاهرة: مركز الطوبجي لتكنولوجيا الطباعة والنشر والإعلان.

27.طه عبد العظيم حسين (2004). **الارشاد والتوجيه النفسي (النظرية-التطبيق-التكنولوجيا)**، دار الفكر، عمان الأردن.

28.عبد العظيم، طه (2007). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

29.عبد الحليم محمود السيد وآخرون (1990). **علم النفس العام**، الطبعة الثالثة، مكتبة غريب، القاهرة.

30.عبد السلام عبد الغفار(1974). **اختبار القيم الاجتماعية، كراسة التعليمات**، دار النهضة العربية، القاهرة.

31.عبد السلام هارون (1961). **المعجم الوسيط**، مطبعة مصر، القاهرة.

32.عبد الكريم قاسم أبو الخير(1992). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية. **رسائل ماجستير في علم النفس**.

33.علاء الدين كفافي(1989). التنشئة الوالدية والأمراض النفسية – دراسة إكلينكية، **رسالة دكتوراه**، جامعة القاهرة.

34.عبد العزيز الشخص وآخرون (2006). **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة،** القاهرة، مكتبة الانجلو، الطبعة الثانية.

35.علاء الدين كفافي (1990) .**الصحة النفسية**، الطبعة الثالثة، دار هجر، القاهرة.

36.عبد الناصر انيس عبد الوهاب (2013). **الصعوبات الخاصة في التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية**. الإسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

37. فؤاد البهي(1988). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة الي الشيخوخة**، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

38. فايزة اسماعيل محمود زايد2000: بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جماعة عين شمس.

39. فتحية أحمد إبراهيم نصير(1998). إدمان الأبناء وعلاقته بالمناخ الأسري وشخصية الأبناء "دراسة ميدانية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات، جامعة عين شمس.

40. فرغلي، علاء (2008). **مهارات العلاج المعرفي السلوكي**، ط2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

41. مايسة حسن علي(1996). بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتكيف الطفل في رياض الأطفال، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

42. مسعد نجاح أبو الديار (2010). **التنمر لدى صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه،** سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية، ط 1، الكويت.

43. محمد كمال ابو الفتوح أحمد (2006). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية. قسم الصحة النفسية، جامعة بنها.

44. ماجد عرسان الكيلاني (2005). **ثقافة الأسرة المعاصرة،** دار القلم، المملكة العربية السعودية.

45.مليكة، لويس (1990). **العلاج السلوكي و تعديل السلوك،** (ط1)، الكويت : دار العلم للنشر و التوزيع .

46.منيب، تهاني وسليمان، عزة (2007). **العنف لدى الشباب الجامعي،** الرياض: مكتبة الملك فقد الوطنية للنشر.

47. مفرح، إسماعيل (2008). **الاستئساد أو التنمر – مفهوم وممارسة لدي الطلاب – وكيف نحد منه؟** منتدى التوجيه والإرشاد الطلاب، وزارة التربية والتعليم، السعودية،
http://moeforum.net/vb1/showthread.php?t=179612

48. مجدي أحمد محمد عبد الله(1996) .**النمو النفسي بين السواء والمرض** ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

49. محمد الشبراوي الأنور(2006). "**أثر أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء على توافقهم الدراسي**"، مجلة علم النفس، العدد 71، 72، السنة 19.

50. محمد بن أبي بكر الرازي (1973). **مختار الصحاح**، ترتيب محمود خاطر، دار المعارف، القاهرة.

51.محمود عبد السميع رزق(2006). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء**، العدد 60، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

52. مي حسن حمدي عبد الحليم الغرباوي(1998). المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوان لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية (11–15) سنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

53. ميشيل جرجس، رمزي حنا الله (1998). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.

54. نبيه إبراهيم إسماعيل(2001). **عوامل الصحة النفسية السليمة**، إيتراك للنشر والتوزيع.

55. نجلاء محمد علي إبراهيم(2005). أساليب المعاملة المنبئة بالسلوك الاستكشافي لدي أطفال ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

56. نجيب اسكندر إبراهيم، محمد عماد الدين اسماعيل(1959). **الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل**، دار المعرفة، القاهرة.

57. نبيل عبد الفتاح حافظ(1998). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

58. هندية، محمد(2003). مدى فاعلية برنامج علاجي معرفي–سلوكي في تخفيف حدة الاكتئاب لدى الأطفال. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

59. هدي فرج هدية(2008). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي، **رسالة ماجيستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الفاتح، ليبيا.

60. هدي محمد قناوي(1981). **ثلاث نظريات في تربية الطفل**، دار المعارف، القاهرة.

61. هدي محمد قناوي(1999). **"الطفل تنشئته وحاجاته"**، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

62. وفيق صفوت مختار (بدون تاريخ): **"سيكولوجية الطفولة" دراسة تربوية في الفترة من عامين الي اثني عشر عاما**، دار غريب للنشر، القاهرة.

63. وئام على مصطفى (2011). الكفاءة الوالدية مدخل لتنمية ضبط الذات لدى عينة من الاطفال ذوي النشاط الزائد، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب. قسم علم نفس، جامعة حلوان.

64. يوسف عبد الصبور عبد الله(2004). **أساليب المعاملة السوية للأبناء وكيفية تحقيقها في ضوء التغيرات الثقافية والاجتماعية**، من ندوة بعنوان "نحو والدية راشدة من أجل مجتمع راشد"، كلية التربية، جامعة سوهاج.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and school. Social Psychology of education, 7, 35-54.

2.Andreou, E; Bonoti, F., (2010). Children's Bullying Experiences Expressed through Drawing and self-Reports, school psychology international, 31 (2), 164-177.

3.Andreou,E.; Didaskalou,E.;Vlachou,A.(2008).outcomes of a Curriculum-Based Anti-Bullying Intervention Program on Students Attitudes and Behavior,Emotional & Behavionural Difficuities,13(4),235-248.

4. Atkin,C.;Smith,S.; Roberto,A.;Feduik,T. &Wagner,T.(2002).Correlates Of Verbally Aggressive Communication In Adolescents.Journal of Applied Communication Research,30,251-268.

5. Bandura, A. (1977).Social Learning Theory, EnglewoodCliffs: N.J.prentice Hall.

6. Bidwell, N. (1997). The nature and prevalence of bullying in elementary schools. A summary of a masters thesis. From :www.Ssta.sk.calresearch!schoolimprovment!97-03.hymi

7. Bowers, L; Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. Journal of social and personal relationships. 11, 215-232.

8. Barclay – Mclaughlin, Ginall 1995: Parenting efficacy with in the cotext of proverty. PH, university of Michigan, Michigan.

9. Boulton,M.& Underwood,K.,(1992).Bully/Victim Problems among middle school children. British Journal of Educational Psychology,62;73-87.

10. Bjorkqvist, K; Lagersetz, K. & Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Aggressive Behavior, 18, 117-127.

11. Batsche, G.;&Knoff,H.(1994).Bulliesand their victims: Understanding APervasive Problem In The Schools. Scool Psychology review.23,16-174.

12. Boulton,M.& Smith, P.(1994) Bull victim Problems in Middle school Children; Developmen Psychology,12,pp.315-329.

13. Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social Psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.

14. Canterm, A. (2005). Bullying at school : strategies for intervention. Principal, 85, 42-45.

15. Committee for children. (2003). Steps to respect: Review of research, Retrieved May 20, 2003, fixim

http://www.cfchildren.org/str_pdfs/generalpdfs/strevers.pdf

16.Carlson,E.;Flannery,M.& Kral, M.(2005,April 30).Differrnces in bully/victim problems between early adolescnts with learning disabilities and their non-disabled peers. Online Submission.(ERIC Document Reproduction Service No. ED490374) Retrieved July 1,2007, from ERIC database.

17.Camodeca, M., : Goossenes, F.A : Terwogt, M.M., & Schuengel, C. (2002). Bullying And Victimize/Ation Among School-Age Children : Stability And Links To Proactive And Reactive Aggression. Social Development, 11, 332-345 .

18.Conners-Burrow,N., A.;Johnson,D.L.; Whiteside-Mansell, L.;Mckelvey, L.& Gargus,R,A.(2009)Adults Matter;Protecting Children from the Negative Impactts of Bullying , Psychology in the Schools v46 n7 p593-604.

19.Connolly, I. & O'Moore, M. (2003).Personality and family relations of children who bully. Personality and Individual Differences, 35, 559-567.

20.Comer,j., Lochman,j., Terry,R.and Hyman,C (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejecting eariy journal of Consulting and Clinical Psychology,Vol.60,pp.783-792.

21.Cunningham, Ch.; Vaillancourt, T.; Rimas,Heather; D., K.; Cunningham, L.; Short,K.& Chen , Y.,(2009) Modeling the Bullying Prevention Program Preferencen of Educators;ADiscrete Choice Conjoint, Journal of A bnormal Child Psychology,37(7)929-943.

22. DeVoe, J; Peter, K; Kaufman, P' Ruddy, S; Miller, A; planty, M; Snyder, T; Duhart, D. & Rand, M. (2002). Indicators of school crime and safty: 2002. U.S. Department of Education and Justice, NCES 2003- 009/ NCJ 196753. Washington, DC.

23.Dehaan, L. (1997) Definition of A Bully and It's effects in the schools. Bullies http://www.ext.nodak.Edu/extpubs/yf/fam.sci/fs

24.Espealge, D. & Asidao, C. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? Journal of Emotional Abuse, 2, 49-62.

25.Espelage,D.L.,& Asidao,C.S.(2001).Conversations With middle school students about bullying and Victimization;Should we be concerned?Journal of Emotional Abuse,2(2-3),49-62.

26.Ferraro, Cynthia A 2008: A study of factors contributing toward parental efficacy of the cognitive, Behavioral, and social development of children PH, Tui university, California.

27.Francine Montaigny, Carla Charite 2005: perceived parental efficacy: Concept analysis, journal of advanced nursing, vol 49, No4, P.P 387-396 (10), Black well publishing.

28.Farmer, T.W; Hall , C. M, Petrin, R., Hamm, J. V. & Dadisman, K(2010). Evaluating the Impact of a Multicomponent Intervention Model on Teacher's Awareness of Social Networks at the Beginning of Middle school in Rural Communities, School Psychology Quarterly, 25 (2), 94-106.

29.Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In Tonny, M. & Morris, N. (Eds). Crime and Hustice, 17, Chicago, IL: University of Chicago press.

30.Hallam, Rena Ann 2000: Maternal self-efficacy in mothers of toddlers enrolled in an Early Head start program. PH, university of Delaware, Delaware.

31.Holmberg, Kristen; Hjern, Anders (2008). Bullying and Attions-Dificit-Hyperactivity Disorder in 10-year-Olds in a Swedish Community, Developmental Medicine & Child Neurology, 50 (2) 134-138.

32.Horwood, J; Waylen, A; Herrick, D; Williams, C. & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. Investigative Ophthalmology and visual Science, 46 (4). 1177-1181.

33.Hergert, L. (2004). Bullying and student s with disabilities: summary report of parent focus groups. Retrieved June 27, 2007, from. http://www.urbancollaborative.org/pdfs/Bullying.pdf

34.Hilton, J; Anngela-Cole, L; & Wakita, J. (2010). A Cross-Cultural Comparison of Factors Associated with school Bullying in Japan and the United Satets, Family Journal: Counseling and therapy for Couples and families, 18 (4), 413-422.

35.Holt, Melissa K; Kaufman, Kaufman Kantor, Glends; Finkelhor, David, (2009), Parent/Child concordance about Bullying Involvement and family Characteristics Related to Bullying and peer Victimization, Journal of School Violence, 8(1), 42-63.

36.Ingesson, S. & Gunnel, D. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, International, 28(5), 574-591.

37.Jerome, L; & Segal, A. (2003) Bullying by internet. Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry, 42, 751.

38.Kokkions, C.& Panayiotou, G. (2004). Predicting bullyiz victimization among early Adolescents: association with behavior disorders. Aggressive behavior. 30. 520-533.

39.Kilpatrick.D&kerres, M.(2003) Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and buiiy vicitims in an urban middle school. School Psychology Review.32(3).

40.Keyes, Angela Walter 2004: The enhanced effective of parent education with an emotion socialization component. PH New Orleans University, Louisiana.

41.Kuakiainen,A.Salmivalli,C.Lagerspetz,K Tamminen,M Vauras,M.Maki, H&Posiparta,E(2002).Learning Difficulties,Social Intellingence, And Self-Concept: Connections To Bully-Victim Problems.Scandinavian Journal Of Psychology.43.269-268.

42.Konishi,Hymel: Zumb.; Li.Zhen;Taki;Slee et al.,(2009) Investigating the Comparabitiy of a self_report measure of childhood bullying across countries Canadian Journal of School Psychology,24(1),82-93.

43.Kellner,M.,Salvador,D.and Bry.H.(2001): Anger management and Development of Prosocial Behavior, New Jersy,Paper Presented at the Annual Meeting of American Psychological Association,pp.143-150.

44.Lindsay, Geoff; Julie E. & Mackie, Clare (2008). Vulnerability to Bullying in children with a History of Specific Speech and language Difficulties, European Journal of Special Needs Education, 23 (1) 1-16.

45.Luciano, Savage, R. (2007). Bullying Risk in children with learning difficulties in Inclusive Educational settings. Canadian Journal of school Psychology, 22(1), 14-31.

46.Larke, I.d & bearan , t,n (2006). The relationship between bullying and social skills In primary school students. Educational research, 16(2006).

47.Litz, E.(2005). A an analysis of bullying behaviors at E.B. Stanley middle school in Abingdon, virinia, published doctoral dissertation, east Tennessee state university.

48.Ma, L; phelps, E; Lerner, J.& Lerner, R(2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied, journal of applied developmental psychology, 30(5), 638-644.

49.Martlew.M & Hodson.J.(1991).Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behavior, teasing and teachers ' attitudes , British journal of Educational Psychology. 61(3),335-369.

50.Monks,C. Smith , P & swettenham, J.(2005) Psychological Correlates Of peer Victimization in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. Aggressive behavior. 67.4-51.

51.McNamara, J; Verveake, S-L. & Willoughby. T. (2008). Learning Disabilities and Risk –Taking Behavior in Adolescents: A Comparison of Those with and without Comorbid Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder, journal of Learning Disabilities, v41 n6 p561 -574.

52.Mynard, H & joseph, S. (1997). Bully! Victim problems and their association with eysenck, S personality dimensions in 8 to 13 years-old. British journal of educational psychology. 67.4-5 1.

53.Mynard, H; && joseph, S. (2000). Development of the multidimentional peer-victimization scale. Aggressive behavior, 26, 169-178.

54.Mill, Nancy, E. 2001: Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: the role of ethnic city and family income. Journal of education psychology, Vol. 93, No. 4 Dec 2001 England.

55.Morris, Vivian Gunn and others 1995: Parent efficacy, Teacher efficacy, and parent involvement in professional development school, NA, England.

56.Mishna, F . (2009) . Learning Disabilities and Bully in Faculty of Social Work, University of Toronto, 246 Bloor Street West, Toronto, Ontario , M5S 1 A 1, f.mishna @utoronto .ca.

57.Mellor,A.(1997).Bullying In Scottish secondary school.

58.Nansel, T. R.; Overpeck, M.; Pills, R. S.; Ruan, W. J.; Simons-orton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association, 285, 2094-2100.

59.Nabuzoka.D & smith.P (1993) Sociometric astatus and social behavior of children with and without learning difficulties , journal of child psychology and psychiatry 34(8), 1435-1448.

60.Nabuzoka D.(2003). Teacher rating and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties, educational psychology, 23, (3) 307.

61.Nansel, T.R; overpeck, M; pilla, R; ruan, W; Simmons – Morton, B; & scheidt, p.(2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the AmericN MEDICAL ASSOCIATION, 285(16), 2094-2100.

62.Norwich, B; Kelly, N (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special school, british educational research journal, 30 (1) 43-65.

63.O'brennan, L. M.; brandshaw, C P.; sawyer, A L. (2009). Examining developmental differences in the social emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/ victims, psychology In the school, 46 (2), 100-115.

64.Olweus, D. (1993). Bullying at school. Oxford, UK; Blackwell publishing company.

65.Pearl, R. & Bay, M. (1999). Psychological correlates of learning disabilities. In V. L. Schwean & D. H. Sakloske (Eds). Handbook of Psychological characteristics of exceptional children (PP. 443 – 470). New York: Kluwer/plenum. Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. Journal of Applied Developmental Psychology, 19, 165-176.

66.Pollastri.A R.; Cardemil,, E V .;O D onnell. E(2010) . Self-Estemm in Pure Bullies and Bully Victims: violence, 25(8) 1489-1502.

67.Randall,P.(1997).Adult Bullying ;Perpetrators and Victims.London:Routledge.

68.Rigby, K. (1995). Bullying in schools : And what to do about it . Briston, PA : Jessica Kingsley Publishers .

69.Rigby, K; slee, P. (1999). Suicidal school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. Suicide and life-Threatening behavior, 29 (2), 119- indeation among adolescent 130.

70.Rigby, K.(2003). Addressing bullying in schools: theory and practice. Ausrtralian institute of criminology.

71.Rivers,I;& Smith,P.(1994).Types oF bullying behavior and their correlates.Aggressive Behavior,20(5),359-368.

72.Soriano, ferrer Manual 1999: Analysis of cognitive profile of children with hyperactivity: A program for enhancing Self Control, (PHD) university de Valencia, Spain.

73.Susan, Golombok 2000: Parenting, What really counts, London and Philadelphia.

74.Swick, K. J 1988: Parental efficacy and involvement influences on children. Childhood education, fall, 37-42.

75.Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process : An adaptation of the participant role approach. Aggressive Behavior , 25 , 97 – 111

76.Smith, P. & Ananiadou, K. (2003). The Nature of school Bullying and effectiveness of school-based intervention. Journal of Applied psyoanalytic studies, Vol. 5, No. 2.

77.Sarazen, J, A. (2002). Bullies and their victims: identification and interventions. A research paper. University of Wisconsin-stout.

78.Schwartz,D; farver, J; change, L & Lee-shin, Y.(2002). Victimization in south Korean children's peer group. Journal of abnormal child psychology.30.1 13-125.

79.Smith, PK. (2000). Bullying And Harassment In Schools And The Rights Of Children, Society. 14.294-303.

80.Seals, D; & Young,J(2003) .Bullying and Victimization;prevalence and relationship to gender, gender level , Adolescence, 32,735-747.

81.Smith,J.Twemlow.S& Hoover,D(1999). Victims and bystanders; Amethod of in school. Child Psychiatry and human development.29-37.

82.Stevens, V; De Bourdeaudhuij , I; & Van Oost, P.(2002).

83.Tom, R.; Schwartz, D; Change, L; Farver, J.; Xu, Y(2010). Correlates of victimization in Hong Kong Children's Peer Groups, Journal Of Applied Developmental Psychology, 31 (1),27-37.

84.Taylor,W., Iacono,G. and MC Gue,M.(2000):Evidence for Genetic Etiology of Early-onset Delinquency,The American Psychological Association.109,(4), 634-643.

85.Veenstra, R; Lindenberg, S; Munniksma, A; Dijkstra, J(2010). The Complex Relation between bullying, victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to status, Affection, and Sex differences, Child Development, 81(2), 480-486.

86.Von,M ; Petermann, F , (2010). Bullying in German Primary Schools: Gender Differences, Age Trends and Influence of Parents' Migration and Educational Backgrounds, School Psychology International, 31(2), 178-198.

87.Vitaro, F.; Brendgen, M. & Barker, E, (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. International Journal of behavioral development, 30 (1) , 12-19.

88.Werner, Shannon 2003: Optimism in parents of 8- years – olds and adolescents: relations with parental efficacy, age of child and gender. MA, Wilfrid laurier university, Canada

89.Wienke, T.; Ch, M.; Green, A.; Karver, M. & Gesten, E. (2009). Multiple informants in the Assessment of psychological. Behavioral, and Academic Correlates of Bullying and Victimization in Middle school, Journal of Adolescence, 32(2), 193-211.

90.Woods S, Wolke ,D (2004): Direct and relational Bullying among primary school children and academic achievement. Journal of School Psychology, 42, 135-155.

91.Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. Journal of school psychology, 42, 135-155.

92.Warden, D; & Mackinnon, S.(2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem- solving strategies. British Journal Of Developmental Psychology, 21,367-385.

93.Wolke,D.; Woods, S.; Stanford,K.& Schulz,H.(2001).Bullying and victimization Of primary.

94.Young, Ellie L.; Heath, Melissa Allen; Ashbaker, Betty Y. & Smith, Barbara (2008). Sexual Harassment among students with educational Disabilities: perspectives of special Educators, Remedial and Special Education, 29(4), 208-221.

95.Young, J.; Ne'eman. A. & Gelser, S. (2012). Bullying and students with disabilities: A Breifing Paper from the National Council on disability, National Council on Disability, Reports –Evauative.